

**LA MOTIVATION DES ENSEIGNANTS
AU SECONDAIRE**

par

Caroline Proulx

**Department of Administration and
Policy Studies in Education
McGill University
Montreal**

**A Thesis
Submitted to the Faculty of Graduate Studies
and Research in Partial fulfilment of the
Requirements for the degree of
Masters of Arts**

July, 1996

© Caroline Proulx, 1996



National Library
of Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services Branch

395, Wellington Street
Ottawa, Ontario
K1A 0N4

Bibliothèque nationale
du Canada

Direction des acquisitions et
des services bibliographiques

395, rue Wellington
Ottawa (Ontario)
K1A 0N4

ISBN 0-612-19915-0

0-612-19915-0

The author has granted an irrevocable non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of his/her thesis by any means and in any form or format, making this thesis available to interested persons.

L'auteur a accordé une licence irrévocable et non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de sa thèse de quelque manière et sous quelque forme que ce soit pour mettre des exemplaires de cette thèse à la disposition des personnes intéressées.

The author retains ownership of the copyright in his/her thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without his/her permission.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège sa thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

ISBN 0-612-19915-0

Canada

RÉSUMÉ

Au fil des années, l'enseignant est devenu le principal responsable du succès scolaire des élèves. Sa tâche s'alourdit et comporte toujours de plus en plus de défis. Il est donc important de motiver et de satisfaire l'enseignant dans l'accomplissement de sa tâche et de connaître ce qui le motive à travailler et à se surpasser.

Le but de cette étude était d'examiner la motivation des enseignants du secondaire d'une commission scolaire francophone et de tester le modèle relatif aux caractéristiques de l'emploi, afin de déterminer s'il peut être utilisé comme instrument dans le milieu de l'éducation.

Les sujets sélectionnés pour cette étude sont des enseignants du secondaire d'une commission scolaire francophone. L'étude fut menée auprès de 136 d'entre eux. L'Étude Diagnostique de l'Emploi (Job Diagnostic Survey), l'instrument recommandé par Hackman et Oldham (1980) fut administré à ces enseignants afin de recueillir les données nécessaires à l'étude. Une analyse de variance à sens unique fut utilisée afin de déterminer s'il existait des différences significatives entre les moyennes obtenues par les enseignants regroupés selon certaines variables indépendantes telles le sexe, l'âge, les années d'enseignement, le degré de scolarité et l'école. De plus, nous avons eu recours à des corrélations pour vérifier les relations qui existent entre les caractéristiques de l'emploi, les états psychologiques et les résultats, et pour déterminer à quel point les états psychologiques servent d'intermédiaires entre les caractéristiques de l'emploi et les résultats. Enfin, des enseignants s'étant prêtés volontaires ont été sélectionnés pour participer aux entrevues. Par la suite, une analyse de contenu a été effectuée afin de comptabiliser les informations recueillies.

L'étude a révélé que le modèle et le JDS ont leur utilité dans le milieu de l'éducation. Il semble que les relations qui existent entre les

caractéristiques de l'emploi et les états psychologiques ainsi que celles qui existent entre les états psychologiques et les résultats sont les mêmes que celles qui sont proposées par Hackman et Oldham. Par ailleurs, les relations supportent l'effet médiateur des états psychologiques entre les caractéristiques de l'emploi et les résultats. De plus, parmi les caractéristiques de l'emploi, la signification de la tâche et l'autonomie sont les facteurs les plus motivants, suivis de la variété des habiletés, de l'identification à la tâche, du feedback de l'emploi et du feedback des supérieurs et collègues. Les états psychologiques démontrent que le sentiment d'un travail valorisant et la connaissance des résultats sont plus motivants que le sentiment de responsabilité. Parmi les résultats du travail, la motivation intrinsèque est la plus importante, suivie de la satisfaction vis-à-vis la croissance personnelle et la satisfaction générale. Le potentiel de motivation (MPS) de ces enseignants est de 170,5 sur un total possible de 343, ce qui suggère un niveau de motivation légèrement plus élevée que les normes américaines de 154 et 152.

Nous recommandons que d'autres études sur l'utilité du modèle et du JDS en éducation soient effectuées en utilisant des échantillons plus grands et plus variés, afin qu'il soit possible de généraliser et de comparer les résultats.

ABSTRACT

Through the years, the teacher has become the principal person responsible for students' success. His work load is always greater and it includes more challenges. Now, it is important to motivate and satisfy the teacher in accomplishing his work. We also need to know what factors motivate him and sustain his desire to excel.

The purpose of the study was to examine francophone high school teachers' motivation and to test the Job Characteristics Model, a model of factors that affect the satisfaction and motivation of workers, to determine its possible utility as a diagnostic tool in the field of education.

The study is based on a sample of 136 high school teachers from a francophone high school. The data collection instrument used in this study was the Job Diagnostic Survey developed by Hackman and Oldham (1980). Analysis of variance was used to determine if there were significant differences between means obtained by teachers grouped under certain independent variables: gender, age, years of teaching, level of education and school. Correlations were also used to verify the relationships of the job dimensions and the psychological states with the outcome variables, and to test the degree to which the psychological states mediate between job characteristics and outcome variables as predicted. Finally, volunteer teachers among those who answered the questionnaire were interviewed and a content analysis was used to compute the data.

The findings revealed that the Job Characteristics Model and the JDS instrument have some utility in the field of education. Proposed relationships between job characteristics and psychological states, between psychological states and motivation and satisfaction outcomes were found to exist. Psychological states appeared to mediate between job characteristics and outcomes. Among core job characteristics, task significance was the most

important motivating factor for teachers followed by autonomy, skill variety, task identity, feedback from the job and feedback from agents. Among the critical psychological states, the most motivating factor is experienced meaningfulness of the work followed by experienced responsibility and, lastly, knowledge of the results. For the outcomes, internal work motivation was the best motivator followed by growth satisfaction and general satisfaction. The motivating potential score of 170,5 out of a possible 343, was higher than the American professional and service norms of 154 and 152.

We recommend that further study of the usefulness of the model and of the Job Diagnostic Survey for education be undertaken using wider and various samples.

REMERCIEMENTS

Je remercie sincèrement ceux et celles qui m'ont guidé et supporté de près et de loin au cours de ma recherche. Ma détermination, l'expertise des uns et l'amour des autres ont contribué à mener à terme cette étude. Je tiens à remercier particulièrement :

Dr. Clermont Barnabé, mon directeur de thèse, pour sa grande disponibilité et son expertise. J'ai souvent trouvé réconfort et support moral auprès de cet être généreux, accueillant et toujours de bonne humeur. Son dévouement, son sens de la rigueur et de l'organisation m'ont guidé tout au long de l'étude.

Dr. Geoffrey Isherwood, pour ses précieux conseils et ses encouragements.

Dr. Sylvia Ruby, professeure de biologie à l'Université Concordia, humaniste exceptionnelle, qui a cru en moi et m'a encouragé à poursuivre des études en éducation.

M^{me} Marthe Morissette qui a généreusement contribué au traitement des données.

Ma mère, dont la détermination et le souci du dépassement m'inspirent depuis toujours.

Mon père, qui m'a appris à poursuivre mes rêves quels qu'ils soient et à ne jamais abandonner.

Enfin, Carlos, mon amour, pour n'avoir jamais cessé de croire en moi et pour m'avoir supporté jusqu'à la fin.

TABLE DES MATIÈRES

CHAPITRES	PAGES
REMERCIEMENTS	I
LISTE DES TABLEAUX	IV
LISTE DES FIGURES	VI
INTRODUCTION	1
Énoncé du problème	2
But de l'étude	3
Signification de l'étude	3
Limites de la recherche	4
RECENSION DES ÉCRITS	6
Introduction	6
Définitions de la motivation	7
Les théories de la motivation	7
La théorie des caractéristiques des emplois de Hackman et Oldham	12
Évaluation de la théorie	17
Application de la théorie	18
Questions de recherche	23
MÉTHODOLOGIE	24
Introduction	24
Description de l'échantillon	24
La procédure	28
L'instrument de mesure utilisé	30
Critique de l'instrument	32
Traitement des données	33
RÉSULTATS ET ANALYSE DES DONNÉES DE L'ÉTUDE	35
Introduction	35
Question de recherche générale	37
Première question de recherche	42
Deuxième question de recherche	43
Troisième question de recherche	46
Quatrième question de recherche	47
Autres résultats	54
Résultats d'entrevue	62

SOMMAIRE ET CONCLUSION	68
Introduction	68
Sommaire des résultats	69
Implications pour la recherche	74
Implications pour la pratique	75
Conclusion	78
RÉFÉRENCES	81
APPENDICE 1	
Lettre de recommandation de la direction générale	
APPENDICE 2	
Lettre présentant le but de l'étude au directeur	
APPENDICE 3	
Lettre présentant le but de l'étude et la procédure à suivre	
APPENDICE 4	
L'étude diagnostique des emplois	
APPENDICE 5	
Fiche de renseignements personnels	
APPENDICE 6	
Feuille-réponse	
APPENDICE 7	
Lettre de remerciements et de rappel	
APPENDICE 8	
Questions d'entrevue	
APPENDICE 9	
Réponses aux questions d'entrevue	

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAUX		PAGES
TABLEAU 1	Distribution de l'échantillon de la population des enseignants en fonction de leur sexe, leur âge et leurs années d'enseignement en comparaison avec la population enseignante du Québec.	26
TABLEAU 2	Distribution de l'échantillon de la population des enseignants en fonction de leur degré de scolarité.	27
TABLEAU 3	Distribution de l'échantillon de la population des enseignants selon l'école où ils enseignent.	28
TABLEAU 4	Moyennes et écart-types obtenus pour les enseignants sur les dimensions de leur emploi.	36
TABLEAU 5	Corrélations obtenues dans cette étude comparées à celles obtenues par Hackman et Oldham et Barnabé et Burns.	41
TABLEAU 6	Corrélations de l'étude comparées à celles obtenues par Hackman et Oldham et par Barnabé et Burns.	42
TABLEAU 7	Corrélations de l'étude comparées à celles obtenues par Hackman et Oldham et par Barnabé et Burns.	44
TABLEAU 8	Corrélations de l'étude comparées à celles obtenues par Hackman et Oldham et par Barnabé et Burns.	46
TABLEAU 9	Analyse de variance des moyennes obtenues pour les enseignants sur certaines dimensions de l'emploi selon les groupes d'âge.	49
TABLEAU 10	Analyse de variance des moyennes obtenues sur certaines dimensions de l'emploi pour les enseignants selon le degré de scolarité.	49
TABLEAU 11	Analyse de variance des moyennes obtenues pour les enseignants sur certaines dimensions de l'emploi selon le nombre d'années d'enseignement.	51

TABLEAU 12	Analyse de variance des moyennes obtenues pour les enseignants sur certaines dimensions de l'emploi selon l'école secondaire.	51
TABLEAU 13	Distribution des tâches les plus appréciées des enseignants selon la nature de ces tâches.	57
TABLEAU 14	Distribution des tâches les moins appréciées des enseignants selon la nature de ces tâches.	58
TABLEAU 15	Distribution du type de jugement portés par les enseignants sur les tâches effectuées, selon la nature de ces tâches.	61

LISTE DES FIGURES

FIGURES		PAGES
FIGURE 1	Le modèle relatif à la théorie des caractéristiques des emplois (Hackman et Oldham 1980)	14
FIGURE 2	Le Résultat de Motivation Potentielle (RMP)	15

CHAPITRE I

INTRODUCTION

Au cours des vingt-cinq dernières années, la condition du personnel enseignant a subi des changements radicaux. Au Québec, le début des années 1960 se caractérise par un développement important du système de l'éducation. La Révolution tranquille est accompagnée d'une réforme de l'éducation. Dans les années 1970, on veut adapter le système scolaire au développement de l'infrastructure économique (Carpentier-Roy, 1991). La décennie 1980 s'avère une période difficile pour le personnel enseignant. La gestion des ressources matérielles et humaines est serrée et de plus en plus bureaucratique. Les événements de 1982-1983 orchestrés par le gouvernement du Québec, soit un décret, une loi spéciale et une campagne qui dévalorisent et qui dénigrent le personnel enseignant engendrent un profond malaise et laissent de profondes cicatrices. Les enseignants sont insatisfaits de la reconnaissance sociale vouée à leur profession (Berthelot, 1991). Enfin, les années 1990 se déroulent sous le signe d'une réorganisation pédagogique visant à améliorer l'enseignement et l'apprentissage.

Les conditions de travail du personnel de l'éducation s'avèrent de plus en plus difficiles. Dans son rapport de recherche, Carpentier-Roy (1991) mentionne qu'il existe un malaise significatif au sein des enseignants du secondaire, malaise qui se manifeste par une démotivation, une démobilisation, un essoufflement, la fatigue, l'épuisement, l'anxiété et la dépression. Les enseignants évoluent dans un contexte où la mobilité professionnelle est presque impensable et où la précarisation du travail touche un nombre croissant d'individus. Vers l'an 2000, on prévoit que l'âge moyen du personnel enseignant se situera entre 46 et 48 ans et que l'embauche ne dépassera pas 3 000 personnes annuellement. Au Québec,

nous observons donc un vieillissement des enseignants à un rythme d'environ deux ans par trois ans de calendrier (Payeur et David, 1990). En 1990, 19 % du personnel enseignant était âgé de 50 ans et plus, alors que 47 % avaient de 40 à 49 ans (Payeur et David, 1990). Les enseignants sont dans l'obligation de s'adapter rapidement aux changements sociologiques et technologiques. Même si la profession enseignante semble en pleine crise d'identité, on note quand même des signes d'un renouveau de l'intérêt au sein et envers la profession (Berthelot, 1991).

«Notre société accorde beaucoup de valeur à la scolarisation, mais peu d'importance à ceux qui y travaillent. Il y a là une contradiction étonnante. Veiller à la conservation du savoir dans une collectivité, en transmettre l'héritage : cette responsabilité ne mérite-t-elle pas la plus grande considération et le plus profond respect?» (Dumont, 1990 p.14). Depuis quelques années, la qualité de l'éducation se situe au coeur des débats publics. Divers phénomènes sociaux, ont permis de reconsidérer et de souligner l'importance de l'éducation en ce qui concerne le développement social et économique et ont engendré des questionnements sur la mission de l'institution scolaire et le rôle des enseignants (Berthelot, 1991).

ÉNONCÉ DU PROBLEME

La mission de l'enseignant est de transmettre des connaissances, d'éduquer, d'instruire, de guider, de stimuler et d'intéresser l'élève afin de faciliter son apprentissage. La société (gouvernement, administrateurs, parents, élèves) lui confie une tâche de plus en plus lourde. Il est devenu, au fil des années, le principal responsable du succès scolaire de ses élèves. En plus d'être compétent et extrêmement compréhensif, il doit posséder des qualités de planificateur, de gestionnaire et de leader. En mettant autant d'emphase sur le succès et le bien-être de l'élève, peut-être oublions-nous

l'importance de motiver et de satisfaire l'enseignant dans l'accomplissement de sa tâche?

Les différentes théories de la motivation nous ont permis de mieux comprendre la nature de la motivation, de déterminer les facteurs qui influencent le comportement humain et qui incitent les gens à travailler davantage. Au cours des deux dernières décennies, plusieurs études ont été effectuées sur la motivation. Toutefois, beaucoup plus d'efforts doivent être investis dans la recherche sur la motivation, et surtout en milieu scolaire, afin de connaître la situation de l'enseignant, et ce, dans le but d'améliorer et d'enrichir sa tâche.

L'enseignement est un travail répétitif qui requiert de la créativité et de la versatilité. Malgré la variété des défis auxquels l'enseignant doit faire face, l'année en cours ressemble énormément à la suivante (Moore Johnson, 1986). Voilà pourquoi il importe de considérer sérieusement les besoins des enseignants.

BUT DE L'ÉTUDE

Le but de l'étude consiste à examiner la motivation des enseignants du secondaire d'une commission scolaire du secteur francophone et de vérifier si le modèle relatif aux caractéristiques des emplois peut être utilisé comme instrument dans le milieu de l'éducation.

SIGNIFICATION DE L'ÉTUDE

Motiver l'enseignant constitue le but primaire de la nouvelle réforme scolaire (Mitchell et Peters, 1988). Il est essentiel de connaître les sujets de motivation qui incitent les gens à travailler et à se surpasser (Bergeron et Kahl, 1993). Pour ce faire, nous devons nous familiariser avec les

différentes théories de la motivation et plus précisément celle de Hackman et Oldham (1980). À l'aide du modèle relatif aux caractéristiques des emplois, il est possible de déterminer les différentes raisons qui motivent les travailleurs.

Le modèle relatif aux caractéristiques des emplois a été beaucoup utilisé dans le milieu industriel mais très peu dans le milieu de l'éducation (Frase et Sorenson, 1992). La présente étude est d'ailleurs une des premières à être effectuées auprès des enseignants du niveau secondaire du secteur francophone en utilisant à la fois le Job Diagnostic Survey (JDS) et des entrevues.

Cette étude nous permet de connaître le taux de motivation des enseignants du secondaire et les caractéristiques de l'emploi qui influencent leur motivation (Fournier, 1990). De plus, il nous est possible de déterminer l'utilité du modèle relatif aux caractéristiques des emplois dans le milieu de l'éducation.

Alors, en se référant aux données obtenues, il sera possible de différencier les répondants entre eux puisqu'ils seront classés sous différentes caractéristiques socio-démographiques.

Finalement, le Job Diagnostic Survey est utile à deux niveaux; le diagnostique et l'évaluation. Il informe les administrateurs scolaires sur les changements nécessaires et sur la restructuration de l'emploi. D'ailleurs, selon Frase et Heck (1992), les gens représentent la seule source d'amélioration professionnelle et interpersonnelle.

LIMITES DE LA RECHERCHE

Tout d'abord, la principale limite concerne l'échantillon. Il est difficile de généraliser les résultats à toute la commission scolaire puisque les sujets sélectionnés proviennent du secondaire seulement, ce qui exclut le niveau élémentaire et l'éducation des adultes. Il est également impossible de généraliser les résultats aux autres commissions scolaires. La présente étude est donc limitée géographiquement et linguistiquement, puisqu'elle englobe des institutions du secteur francophone seulement. Il existe donc un problème de validité externe.

Ensuite, l'interprétation des résultats doit être faite avec beaucoup de précaution en raison de la subjectivité des résultats (Fournier, 1990). Selon Hackman et Oldham (1980), il faut inciter les sujets à répondre le plus objectivement possible afin que leurs réponses reflètent fidèlement la réalité.

Finalement, la validité des réponses dépend de la clarté des questions et de la compétence linguistique des sujets. Il est également possible que le questionnaire contienne des items qui ne sont pas appropriés à certaines situations (Fournier, 1990) et il est possible que les questions soient interprétées différemment d'un sujet à l'autre. De plus, il arrive fréquemment dans ce type d'études que le pourcentage de questionnaires retournés soit faible.

CHAPITRE II

RECENSION DES ÉCRITS

INTRODUCTION

Dans ce deuxième chapitre, on définit d'abord, le terme motivation. Il est ensuite question des différentes théories de la motivation. Enfin, on traite de la théorie des caractéristiques des emplois, considérée comme la meilleure façon de diagnostiquer et d'évaluer la motivation des enseignants. Cette théorie, la plus récente, servira à l'étude.

Au cours des siècles, la signification du travail ainsi que les forces qui motivent les travailleurs ont subi des changements considérables. Avant 1930, les recherches se sont plutôt concentrées sur l'environnement physique du travailleur et sur la façon de l'améliorer. Depuis les années 30, on porte un intérêt accru aux sentiments et aux attitudes qui sont susceptibles de motiver les travailleurs (Bass et Barrett, 1981).

Selon Bass et Barrett (1981), on s'est intéressé aux attitudes du travailleur et à sa motivation pour les trois raisons suivantes : (1) Les sociologues tentaient de sensibiliser la société d'être plus attentive aux individus et à leurs sentiments en évitant de les traiter comme des machines en utilisant le management scientifique de Taylor. (2) Les gens occupant les postes de cadres devenaient de plus en plus conscients que les emplois changeaient, une plus grande discrétion et responsabilité étaient alors requises de la part des travailleurs. (3) Durant les années 30, on observait une montée du mouvement syndicaliste aux États-Unis.

DÉFINITIONS DE LA MOTIVATION

La motivation reliée au travail englobe les forces complexes telles les pulsions, les besoins et les tensions et d'autres mécanismes qui enclenchent et maintiennent le comportement poussant le travailleur à atteindre ses buts. Selon Piéron (1968, p.276), «la motivation est un facteur psychologique prédisposant l'individu à accomplir certaines actions, à tendre vers certains buts. La motivation détermine dans le comportement instinctif, le comportement d'appétence, c'est-à-dire le comportement d'exploration, de recherche d'un objet ou d'une situation susceptible de satisfaire une tendance, un besoin». Quant à Toulouse et Poupart (1976, p.55), ils précisent que «parler de motivation, c'est parler (1) d'un état motivant une origine au processus motivationnel; (2) d'une impulsion à agir; (3) de comportements déclenchés par cette impulsion à agir; et (4) de feedback». Selon Lewin (1938), la motivation serait une fonction de l'interaction entre l'individu (I), l'organisation (O) et l'environnement (E). On obtient l'équation suivante :

$$M = f (I \times O \times E)$$

LES THÉORIES DE LA MOTIVATION

Les théories cognitives de la motivation sont dites de besoin, de contenu ou de processus. Ces théories sont classées selon les théories relatives au processus ou au contenu de la motivation. De plus, il est possible de les classer selon la distinction entre les besoins intrinsèques qui sont inhérents à l'individu et les besoins extrinsèques qui sont extérieurs à l'individu (Barnabé, 1987).

D'une part, les théories cognitives du contenu et de besoin regroupent les théories de Maslow (1943), de Herzberg (1959), de

McClelland (1953) et d'Alderfer (1972). Elles sont axées sur les exigences et les besoins que les gens tentent de satisfaire lors de situations données.

La théorie de la motivation de Maslow (1943) repose sur les besoins humains de niveau inférieur (psychologiques, de sécurité et sociaux) et les besoins humains d'ordre supérieur (d'estime de soi et de réalisation). Maslow (1973) estime que les besoins secondaires ne sont satisfaits seulement si les besoins primaires le sont également. D'ailleurs ce sont les besoins qui ne sont pas encore satisfaits qui provoquent la motivation et non ceux qui le sont déjà. Porter (1961) et Alderfer (1972) ont tous les deux modifié la hiérarchie des besoins de Maslow. D'une part, Porter (1961) a ajouté des besoins d'autonomie. D'autre part, la théorie d'Alderfer (1972) se divise en trois niveaux de besoins de base dont l'existence, le rapprochement et la croissance. Ces deux auteurs distinguent les besoins d'ordre inférieur à ceux d'ordre supérieur mais ne reconnaissent pas l'existence d'une hiérarchie des besoins d'ordre inférieur. Dans le milieu de l'éducation, l'étude de Trusty et Sergiovanni (1966) a démontré des manques au niveau des besoins d'estime de soi, d'autonomie et de réalisation. Les mêmes résultats ont ressorti de l'étude de Anderson et Iwanicki (1984) en plus d'indiquer un grand manque au niveau des besoins de sécurité. Chisolm et ses collègues (1980) démontrent que les enseignants et les administrateurs désirent plus d'autonomie dans l'accomplissement de leur tâche.

En 1959, Herzberg et ses collègues, en se basant sur les travaux de Maslow, proposent une autre théorie de la motivation et prétendent que chaque poste englobe des facteurs influençant le degré d'insatisfaction (facteurs d'hygiène) et le degré de satisfaction (facteurs de motivation) que peut ressentir un travailleur. Les facteurs d'hygiène concernent les politiques et l'administration, la supervision, les relations interpersonnelles, les conditions de travail, le salaire, les avantages sociaux et le prestige. La

réussite, la reconnaissance, la responsabilité, la promotion, la nature du travail et la possibilité de croissance représentent les facteurs de motivation.

Sergiovanni (1967) a utilisé la théorie de Herzberg auprès d'enseignants et Schmidt (1976), auprès d'administrateurs scolaires. Leurs résultats démontrent que les facteurs de motivation et les facteurs d'hygiène s'excluent mutuellement. Pour leur part, les enseignants semblent trouver un certain degré de satisfaction au niveau de la réussite, de la reconnaissance et de la responsabilité et un certain degré d'insatisfaction au niveau des relations interpersonnelles, de la supervision, des politiques et de l'administration et de la vie personnelle. Quant aux administrateurs, d'une part, ils sont motivés par la réussite, la reconnaissance et les chances d'être promus. D'autre part, ils sont insatisfaits de leurs relations interpersonnelles avec les enseignants, les collègues et les supérieurs, de la supervision, des politiques et de l'administration.

La théorie du besoin d'accomplissement de McClelland (1953) s'applique à la motivation et au rendement et regroupe trois besoins particuliers : l'affiliation, le pouvoir et la réussite. Cette théorie suggère que les gens veulent plus de responsabilités, désirent obtenir une rétroaction immédiate sur leur rendement et démontre un intérêt marqué pour un travail bien fait (McClelland, 1976).

Toujours selon cette théorie, les travailleurs doivent socialiser entre eux et rechercher l'approbation des autres afin de satisfaire leur besoin d'affiliation. Ce premier besoin, essentiel pour les gens qui n'occupent pas un poste de cadre, est lié à la dynamique de groupe. Ensuite, le besoin de pouvoir concerne les personnes désirant contrôler et influencer les autres. Ce sont les gestionnaires qui ont la responsabilité de faire valoir les talents et les habiletés de leurs subalternes. Ce deuxième besoin est directement relié à la notion de leadership. Enfin, le besoin d'accomplissement ou de

réussite est lié à l'atteinte des objectifs et des réalisations individuelles élevées. (McClelland, 1961).

Par ailleurs, les théories de la motivation en tant que processus regroupent la théorie de l'équité de Adams (1963), la théorie du résultat escompté de Vroom (1964), la théorie des objectifs de Locke (1968), la théorie de Porter et Lawler (1968) et la théorie des caractéristiques des emplois de Hackman et Oldham (1976). Elles traitent de moyens pour initier, maintenir, diriger et interrompre un comportement. La théorie de l'équité de Adams (1963) implique un échange égal entre les efforts investis par les travailleurs et les produits tirés du travail. Le degré d'équité entre les apports et les résultats relatifs au travail perçu par le travailleur représente un élément majeur dans la satisfaction et le rendement au travail. Les apports englobent l'éducation, les aptitudes, les expériences, les efforts et l'ancienneté. Les résultats comprennent le salaire, les avantages sociaux, le niveau hiérarchique du poste occupé, les primes d'ancienneté, les conditions de travail et les privilèges. Lorsqu'il y a un déséquilibre entre les apports et les résultats, les travailleurs doivent rétablir la situation.

La théorie du résultat escompté de Vroom (1964) suggère qu'une personne fournisse un certain effort afin d'atteindre un certain rendement et ce, pour obtenir le résultat escompté. La théorie de Vroom (1964) comprend les éléments suivants : la valence (V), l'attente (A) et l'instrumentalité (I). La valence signifie la valeur qu'un individu attribue à une certaine récompense ou à une conséquence particulière. Quant à l'attente, elle est définie comme le fait d'avoir la conviction que l'effort entraîne le rendement. Enfin, l'instrumentalité désigne le fait de croire qu'un bon rendement entraîne le résultat attendu. Selon Vroom (1964), la force de motivation est égale au produit de l'attente (A) et à la somme des items d'instrumentalité (I) multipliés par les items de valence (V) : $FM = A \sum (IV)$. Dans sa théorie, Vroom (1964) considère les différences individuelles tout

en reconnaissant les complexités de la motivation au travail. Cependant, elle n'offre pas de solutions aux problèmes de la motivation. Vroom estime que «la motivation est un processus conscient de choix qu'une personne fait parmi les alternatives possibles, susceptibles de guider son action et que ses choix sont légitimement reliés à des événements psychologiques qui surviennent en même temps que le comportement» (Barnabé, 1987, p.328). En 1968, Porter et Lawler perfectionnent la théorie de Vroom en se préoccupant de la relation possible entre la motivation, la satisfaction et le rendement, trois variables très distinctes selon eux. Leur théorie suggère que les efforts ne résultent pas toujours en un bon rendement.

Locke et ses collègues (1968) prétendent que la motivation d'un travailleur englobe les étapes suivantes : (1) Le travailleur est amené à se fixer un objectif; (2) il l'accepte par la suite; (3) cette démarche provoque un rendement supérieur de sa part. Cette théorie suppose que l'action humaine est préméditée et que le comportement humain est régi et maintenu grâce aux buts poursuivis et aux intentions entretenues. De plus, elle démontre que l'établissement d'objectifs auxquels s'ajoute une rétroaction appropriée augmente la performance et que des objectifs élevés engendrent un meilleur rendement de la part du travailleur. Toutefois, il est difficile de déterminer ce qui conduit l'individu à accepter et à réaliser un objectif (Miskel, 1982 p.78).

Porter et Lawler (1968) prétendent que la motivation est déterminée d'abord par la valeur de la récompense, la probabilité perçue que le rendement mène à une récompense ensuite par les habiletés et les caractéristiques de l'individu et la façon dont il perçoit son rôle.

La théorie des caractéristiques des emplois de Hackman et Oldham

La théorie des caractéristiques des emplois de Hackman et Oldham est la plus récente et la plus utilisée dans le milieu industriel. En éducation, les chercheurs s'y réfèrent et l'utilisent pour leurs recherches depuis quelques années seulement (Barnabé, 1994). À l'aide de cette étude, on tentera de démontrer l'utilité potentielle de cette théorie en éducation.

Le modèle relatif aux caractéristiques des emplois nous vient principalement d'une étude effectuée par Turner et Lawrence (1965) cherchant à démontrer les réactions qui existent entre les attributs des tâches et la réaction des employés face à leur travail. Les attributs qui doivent faire partie de la tâche sont les suivants : la variété, l'autonomie, l'interaction avec les autres, les connaissances, les habiletés et la responsabilité. Plus ces attributs sont présents, plus la tâche est satisfaisante pour le travailleur. À l'instar de Turner et Lawrence (1965), Blood et Hulin (1967) de même que Blood et Hulin (1968) estiment que le type de relation qui existe entre le nombre d'attributs dans la tâche et la satisfaction du travailleur dépend des antécédents socio-culturels de ce dernier. La relation est positive pour celui qui travaille dans une localité rurale.

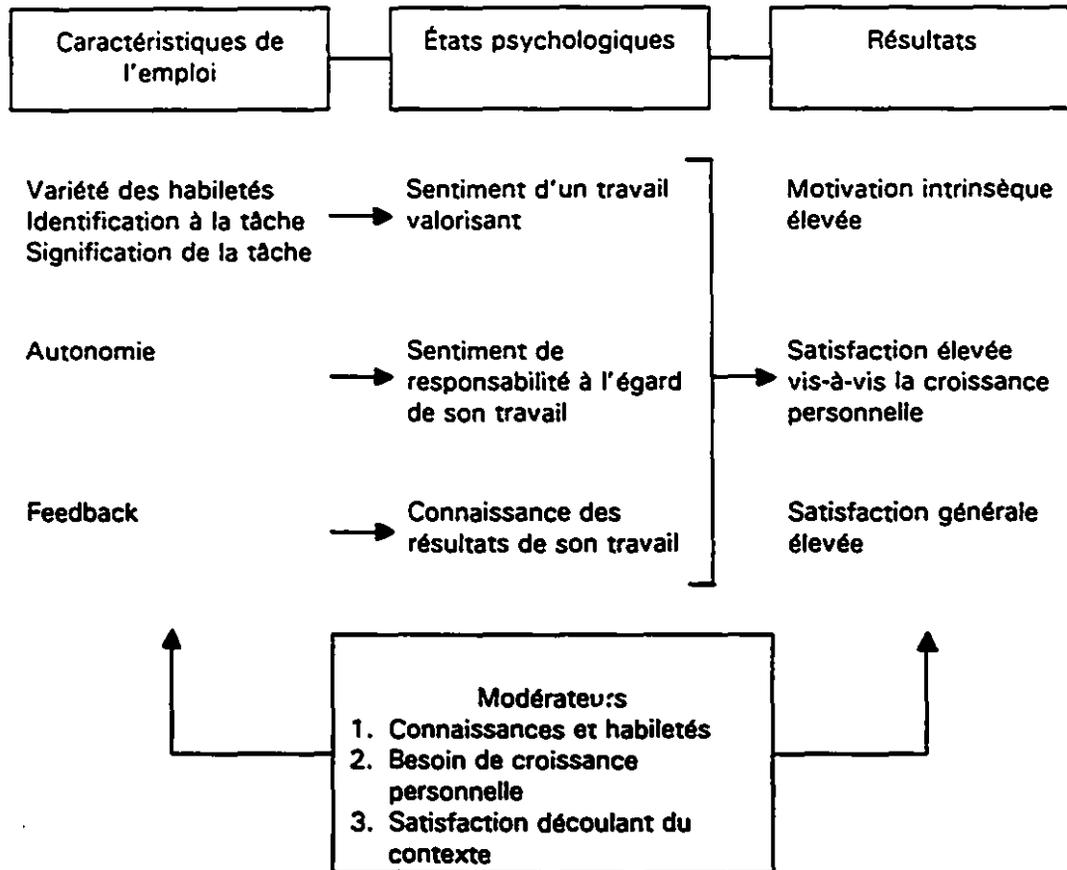
Selon Hackman et Lawler (1971), les travailleurs réagissent différemment à leur travail en raison de leur besoin de croissance personnelle et non parce qu'ils demeurent dans une localité rurale. Les mêmes auteurs estiment qu'une tâche qui possède des dimensions telles que la variété, l'autonomie, l'identification de la tâche et le feedback, produit chez le travailleur les résultats suivants : le travailleur est motivé et satisfait, il donne un meilleur rendement, il s'absente moins souvent et il obtient une note élevée de son superviseur pour son travail de qualité (Barnabé, 1994).

C'est à partir de ces travaux que Hackman et Oldham (1974) développent leur théorie qu'ils accompagnent du Job Diagnostic Survey (JDS). Cet instrument sert à mesurer les caractéristiques objectives d'un emploi, les réactions personnelles des travailleurs vis-à-vis leur emploi et leur niveau de disposition à répondre de façon positive à une tâche enrichie (Hackman et Oldham, 1975). L'instrument suscite encore aujourd'hui beaucoup d'intérêt chez de nombreux chercheurs.

La théorie des caractéristiques des emplois de Hackman et Oldham (1976) insiste sur le fait que la motivation est influencée par la structure et la maîtrise d'un emploi plutôt que par les dispositions personnelles du travailleur. La théorie propose que certaines caractéristiques doivent faire partie des emplois afin d'induire chez les travailleurs des états psychologiques. Par la suite, ces états psychologiques suscitent chez les employés, une plus grande motivation, une satisfaction accrue et par conséquent, un rendement supérieur. La figure 1 démontre la nature dynamique des relations qui existent entre les divers éléments de la théorie des caractéristiques des emplois de Hackman et Oldham (1980). En s'y référant, on remarque que les caractéristiques conduisent à des états psychologiques qui, à leur tour, engendrent des résultats.

FIGURE 1

**Le modèle relatif à la théorie des caractéristiques des emplois
(Hackman et Oldham 1980)**



Le modèle relatif aux caractéristiques des emplois englobe des caractéristiques comme la variété des habiletés, l'identification de la tâche, la signification de la tâche, l'autonomie et le feedback. De plus, trois états psychologiques génèrent la motivation au travail. Ceux-ci doivent toujours être présents afin que la motivation au travail puisse se développer et se maintenir (Hackman et Oldham, 1980, p.73). D'abord, le travail doit être valorisant et comporter des défis pour la personne qui l'exerce. Ensuite, celle-ci doit se sentir personnellement responsable de son rendement ainsi

que des résultats obtenus pour son travail. En d'autres termes, les résultats obtenus sont directement reliés aux efforts fournis par le travailleur.

En premier lieu, la variété des habiletés signifie que l'accomplissement d'une tâche nécessite une variété d'habiletés et un certain talent. L'identification de la tâche indique si le travailleur, par la proportion de son apport à la tâche, est associé à l'impact interne ou externe provoqué par cette tâche sur la vie des autres ou s'il contribue à la société en général. La combinaison de ces trois caractéristiques procure chez le travailleur l'impression d'accomplir un travail valorisant. En second lieu, lorsqu'il est autonome, libre d'organiser son travail en gérant son temps et les procédures reliées à sa tâche, l'individu se sent alors personnellement responsable de sa performance et des résultats qu'il obtient. En dernier lieu, le feedback, c'est-à-dire toutes informations fournies au travailleur sur sa performance, génère chez celui-ci la connaissance des résultats; ainsi, l'employé peut savoir s'il accomplit son travail avec efficacité.

En combinant ces cinq caractéristiques, il est possible d'obtenir le Résultat de Motivation Potentielle (RMP). L'équation du Résultat de Motivation Potentielle (RMP) est représenté à la figure 2.

FIGURE 2

Le Résultat de Motivation Potentielle (RMP)

$$\text{RMP} = \frac{\text{Variété des habiletés} + \text{Identification à la tâche} + \text{Signification de la tâche}}{3} \times \text{Autonomie} \times \text{Feedback}$$

Le Résultat de Motivation Potentielle nous indique à quel degré l'emploi procure au travailleur une motivation intrinsèque satisfaisante. Hackman et Oldham (1980) insistent sur le fait que le RMP n'est pas la

cause de la motivation et de la satisfaction des travailleurs. Cependant, un emploi ayant un RMP élevé est susceptible de créer les conditions qui motivent le travailleur à performer davantage (Miskel et Ogawa, 1988).

Il est important pour la personne de connaître les résultats de son travail pour qu'elle puisse savoir si elle est efficace au travail, afin qu'elle soit en mesure d'améliorer son rendement si nécessaire. Selon Hackman et Oldham (1980), la nature des relations qui existent entre les caractéristiques et les résultats, semble être influencée par trois variables modératrices : les connaissances et les habiletés individuelles, le besoin de croissance personnelle et la satisfaction découlant du contexte.

La première variable, les connaissances et les habiletés de la personne est associée aux compétences du travailleur. Par exemple, si une personne ne possède pas les compétences requises pour accomplir son travail, elle risque d'être déçue de son rendement. La deuxième variable est le besoin de croissance personnelle. Chaque individu a besoin de se surpasser, d'apprendre et de croître à travers son travail. Selon Hackman et Oldham, le besoin de croissance d'un individu influence la façon dont il réagit face à son emploi. Les gens qui ressentent un grand besoin de croissance personnelle vivent les états psychologiques plus intensément et y répondent positivement. D'ailleurs, on observe que l'emploi leur procure une motivation potentielle élevée (Barnabé, 1994). La dernière variable modératrice correspond à la satisfaction liée au contexte du travail. Les auteurs indiquent que les personnes satisfaites de leur salaire, de leur sécurité d'emploi et des conditions de travail en général sont susceptibles de répondre plus positivement à une restructuration des emplois.

Évaluation de la théorie

Après avoir expérimenté la théorie des caractéristiques des emplois, certains chercheurs l'ont approuvée entièrement (Hackman et Oldham, 1976; Fox et Feldman, 1988; Kiggundu, 1980), alors que d'autres l'ont approuvée partiellement (Evans, Kiggundu et House, 1979; Hogan et Martell, 1987; Griffeth, 1985). Quant à Roberts et Glick (1981); ils ont fortement critiqué la théorie; ils insistent sur le fait que les perceptions individuelles, qui ne sont pas des données réelles, et les données objectives devraient être traitées séparément. Pour Griffin (1983), les perceptions représentent une source d'information utile (Barnabé et Burns, 1994).

Fried et Ferris (1987) et Glick et al. (1986) découvrent que les caractéristiques de l'emploi et les résultats personnels (satisfaction) sont étroitement reliés les uns aux autres, mais que les corrélations qui existent entre les caractéristiques et les résultats comportementaux ne sont pas aussi élevées que celles que Hackman et Oldham (1980) suggèrent (Algera, 1990 dans Kleinbeck, Quast, Thierry et Hacker, 1990).

Selon Katz (1978), un des grands désavantages du modèle est sa staticité. Le rôle du temps en ce qui concerne la relation entre les caractéristiques et les résultats n'est malheureusement pas considéré (Algera, 1990 dans Kleinbeck, Quash, Thierry et Hacker, 1990). Finalement, Dunham, Aldag et Brief (1977) tentent d'expérimenter et d'évaluer la structure de l'instrument et les résultats indiquent que son aspect dimensionnel est inconsistant en ce qui concerne les échantillons étudiés (Algera, 1990 dans Kleinbeck, Quast, Thierry et Hacker, 1990).

Quant à O'Reilly, Parlette et Bloom (1980, p.127), ils remarquent qu'un individu perçoit les caractéristiques de son travail différemment selon son cadre de référence personnel. Selon Adler, Skov et Salvemini (1985),

les caractéristiques d'un emploi peuvent s'avérer en partie un résultat plutôt qu'une cause des états psychologiques.

Les études de Sims et Szilagyi (1976), Oldham et Miller (1979), Orpen (1982), Bhagat et Chasie (1980) et de Terborg et Davis (1982) sont toutes en accord avec le modèle et que celles de Arnold et House (1980), Farh et Scott (1983) et de Adler, Skov et Salvemini (1985) sont plutôt en désaccord. Il est à noter que ces évaluations de la théorie sont parmi les premières à avoir été effectuées en milieu industriel.

En 1987, Fried et Ferris analysent 200 recherches ayant été effectuées sur le modèle relatif aux caractéristiques des emplois. Ils indiquent alors qu'il existe une relation relativement étroite entre les caractéristiques de l'emploi et les résultats (Algera, 1990 dans Kleinbeck, Quast, Thierry et Hacker, 1990). D'une part, ils concluent qu'il est inapproprié d'éliminer les résultats relatifs aux perceptions et aux corrélations et d'autre part, ils suggèrent l'importance des autres facteurs comme source potentielle de variation (Barnabé et Burns, 1994).

APPLICATION DE LA THÉORIE

Il existe de nombreuses vérifications de la théorie des caractéristiques des emplois en éducation. Seuls Sergiovanni et Carver (1980), Miskel (1982), Hoy et Miskel (1991) et Barnabé (1987) présentent et commentent cette théorie. Quant à Erlandson et Pastor (1981), sans toutefois vérifier la théorie comme telle, ils se servent d'une partie de l'instrument de Hackman et Oldham. L'année suivante, Pastor et Erlandson (1982) entreprennent une recherche afin d'identifier les attributs qui motivent les enseignants en déterminant leurs besoins en relation avec la satisfaction au travail. En entreprenant une étude auprès de 90 enseignants, Gorsuch (1976) tente de déterminer l'applicabilité de la théorie. Il conclut que les caractéristiques

développées par Hackman et Oldham ne mesurent pas adéquatement les aspects particuliers de l'emploi d'enseignant. L'auteur effectue sa vérification l'année même de la publication de la théorie.

En 1985, Harder compare les perceptions des enseignants vis-à-vis leur emploi à celles des employés du secteur privé. On y compte 292 enseignants. Les résultats démontrent que des différences existent entre les caractéristiques et les perceptions des enseignants de l'élémentaire, les enseignants réguliers et ceux de l'enfance exceptionnelle. Hart (1987) soutient que le modèle des caractéristiques des emplois peut être grandement utile pour examiner la tâche de l'enseignant, son autonomie, le feedback qu'il reçoit et l'influence de ces caractéristiques sur sa motivation, ses attitudes et sa performance. Ellis (1988) démontre l'utilité de la théorie en éducation, il recueille des données auprès de 207 enseignants, afin d'examiner les relations que sous-tendent entre elles les caractéristiques de l'emploi et la motivation interne des enseignants au travail.

Au Canada, quelques chercheurs se sont également intéressés à la théorie de Hackman et Oldham. Barnabé (1988) effectue une de ses recherches auprès d'enseignants du Nouveau-Brunswick et constate des différences significatives relatives à de nombreuses dimensions de la théorie. Par la suite, Barnabé et Burns (1990) tentent de vérifier l'utilité de la théorie en éducation. Pour ce faire, ils cueillent leurs données auprès de 246 enseignants des secteurs primaire et secondaire, répartis dans douze écoles provenant de quatre commissions scolaires. Même s'ils étaient plus bas que ceux de Hackman et Oldham, les coefficients de corrélation étaient quand même conformes aux prédictions dérivant de la théorie. De ces deux études, les chercheurs en ont conclu que la théorie est applicable dans le milieu de l'éducation et qu'elle permet d'étudier la motivation des enseignants. Fournier (1990), applique la théorie aux enseignants de deux

écoles secondaires anglophones. Les moyennes obtenues par les enseignants sur les dimensions de la théorie n'affichent aucune différence significative entre elles. La petite taille de l'échantillon utilisé est probablement la cause de ce résultat négatif. Frase et Sorenson (1992) mènent une étude auprès d'enseignants de l'Alberta en se servant d'une version modifiée du modèle des caractéristiques des emplois. Ils démontrent qu'il existe d'étroites relations entre plusieurs dimensions. Chez nos voisins du Sud, la même année, Frase et Matheson (1992) appliquent la théorie au travail à 300 directeurs et directeurs-adjoints d'écoles de la commission scolaire de San Diego. Par ailleurs, deux études sont effectuées auprès d'administrateurs scolaires québécois : celle de Robertson (1988) entreprise auprès de directeurs anglophones et celle de St-Pierre (1992) entreprise auprès de 131 directeurs-adjoints francophone du secteur public.

Puisque la satisfaction semble conduire à la motivation, il est important de s'attarder à quelques études sur la satisfaction des enseignants, effectuées récemment au Québec.

Au cours des vingt dernières années, les études menées au Québec se sont surtout concentrées sur la notion de satisfaction au travail. Une enquête menée auprès des membres de l'Alliance des professeurs de Montréal faisait état du malaise et de l'insatisfaction qui régnaient chez les enseignants (Larouche, 1978). Quelques années plus tard, Lamaute (1981), Landriault (1985) et Chenata (1987) obtiennent des résultats similaires à ceux de Larouche (1978). Quant aux études de Toupin, Lessard, Cormier et Valois effectuées en 1980 et en 1982, elles démontrent que les enseignants étaient modérément satisfaits au travail. Leur insatisfaction semble venir surtout de la dégradation de l'image sociale de la profession, de l'absence de promotion, de la rigidité de l'organisation et du manque de consultation au niveau des prises de décisions. Cependant, ils sont majoritairement satisfaits de leur relation avec leurs élèves. Les données recueillies par

Toupin et al. (1982) prétendent qu'il est possible d'assainir la situation en agissant sur des facteurs qui motivent les enseignants dans leur tâche tels l'autonomie, la responsabilité et la collégialité. Une autre enquête menée en 1987 montre que la plus grande source de satisfaction réside dans la relation enseignant-élève et que l'insatisfaction des enseignants provient de la non-reconnaissance sociale de leur profession.

Lessard (1990) attribue la «chute sociale» des enseignants à des phénomènes ayant marqué la profession depuis la Révolution tranquille. Parmi ces phénomènes, on retrouve; la décléricalisation du système éducatif, le contrôle budgétaire et la «centralisation pédagogique».

Trois autres études importantes sont effectuées en 1991. En premier lieu, l'étude de Berthelot (1991) menée auprès du personnel enseignant du primaire, du secondaire et du collégial des secteurs francophone et anglophone implique 1 142 enseignants. L'enquête trace donc un portrait de la profession enseignante, pour l'ensemble du Québec. La plupart des enseignants se considèrent satisfaits de leur travail. Leur satisfaction paraît élevée à l'égard des aspects suivants : les relations avec les élèves, les collègues et la direction, l'autonomie professionnelle, la possibilité de perfectionnement, l'aménagement du temps de travail, les tâches à réaliser, la sécurité d'emploi, le partage des tâches, la conciliation travail/famille et le salaire. D'autre part, les sources d'insatisfaction résident dans l'insuffisance des ressources, la lourdeur de la tâche de travail, l'absence de pouvoir, la difficulté, voire l'impossibilité de promotion, la diversification des tâches, le peu ou l'absence de reconnaissance sociale de la profession. Il est possible d'assurer un meilleur avenir à la profession en misant sur les atouts que cette enquête nous révèlent et en évitant certains pièges.

Ensuite, l'étude sur la santé mentale des enseignants des niveaux primaire et secondaire de Carpentier-Roy (1991) se concentre principalement

sur la psychopathologie du travail, en abordant les problèmes de la non-reconnaissance, de la privation d'autonomie, de liberté et de pouvoir chez les enseignants auxquels ceux-ci sont confrontés. Au cours de l'étude, les enseignants ont eu l'occasion d'identifier certaines pistes de solution. Ils réclament : (1) que leur image sociale soit refaite, (2) qu'on redonne aux enseignants la reconnaissance, la confiance et la responsabilité, (3) qu'on accepte un bloc-horaire libre favorisant les échanges, la créativité et le soutien affectif et cognitif, (4) qu'on mette fin à l'improvisation dans les changements de programmes et de méthodes, (5) qu'on considère la particularité des situations en milieu de travail, (6) qu'on agisse face à un problème d'intégration, (7) qu'on accorde des budgets locaux, (8) qu'on s'interroge sur l'iniquité de la tâche, (9) qu'on fournisse plus de soutien au niveau du matériel didactique et (10) afin, qu'on verse aux enseignants des salaires qui suivent le coût de la vie.

Finalement, dans leur étude menée auprès de 2 585 enseignants membres de la CEQ, Payeur et David (1991) démontrent que les principales sources de satisfaction chez les enseignants résident dans la matière enseignée, les rapports aux élèves, la sécurité d'emploi, les rapports aux autres enseignants et collègues. Quant aux sources d'insatisfaction, elles regroupent le peu ou l'absence presque totale de possibilités de promotion, les mécanismes de changement de poste, la valeur accordée à la profession, les budgets de fonctionnement, les disponibilités des ressources humaines, les innovations pédagogiques, les conditions de perfectionnement, le peu de possibilité d'obtenir des réactions relatives à son travail, les tâches complémentaires et le nombre d'élèves par classe.

Questions de recherche

Cette étude s'est effectuée à partir d'une question générale et de quatre questions secondaires :

Générale : Est-ce que la théorie des caractéristiques des emplois supporte le modèle dans le milieu de l'éducation?

- 1) Quelles sont les relations entre les caractéristiques de l'emploi et les états psychologiques pour les enseignants du secondaire de cette commission scolaire?**
- 2) Quelles sont les relations entre les états psychologiques et les résultats de l'emploi pour les enseignants du secondaire de cette commission scolaire?**
- 3) Est-ce que les relations supportent l'effet médiateur des états psychologiques entre les caractéristiques de l'emploi et les résultats?**
- 4) Est-ce qu'il existe des différences significatives selon les variables indépendantes?**

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

INTRODUCTION

Ce chapitre traite des divers aspects méthodologiques reliés à l'étude : la description détaillée de l'échantillon, la procédure, la description et la critique de l'instrument. Pour terminer, il est question du traitement des données.

DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON

Les données ayant servies à cette étude ont été recueillies auprès de 136 enseignants du secondaire d'une commission scolaire francophone. Cette commission scolaire compte huit écoles secondaires et avait à son service en 1996, près de 450 enseignants au secondaire. Parmi ces écoles, six ont été retenues pour l'étude, l'une d'entre elles a refusé d'y participer et l'autre a été éliminée en raison du faible taux de réponses. Un peu plus de 310 questionnaires furent distribués; puisque 136 questionnaires ont été complétés le taux de réponses se situe à 43,9 %. Grâce à cet échantillon, il est possible de généraliser les résultats obtenus avec une marge d'erreur maximale de 7 %.

La majorité des enseignants qui ont répondu au questionnaire étaient des femmes (59,1 %); les hommes y ont répondu dans une proportion de 40,9 % (tableau 1). Cette situation reflète bien celle que l'on retrouvait au Québec en 1988 (Ministère de l'Éducation du Québec, 1989).

De plus, il semble que le personnel enseignant de cette commission scolaire soit plus jeune que les enseignants québécois de 1988. Les enseignants de 20 à 29 ans représentent 19,0 % de la population enseignante comparativement à 4,1 %, au Québec en 1988. On constate également que 24,6 % des enseignants sont âgés de 30 à 39 ans, que la majorité (38,1 %) ont entre 40 et 49 ans et que 18,3 % des enseignants du secondaire de cette commission scolaire sont âgés de 50 ans et plus.

Finalement, on observe que la majorité des enseignants qui ont collaboré à la recherche, soit 34,1 % possèdent entre 1 et 8 années d'enseignement. En 1988, au Québec, on n'en comptait que 5,6 %. Les enseignants qui possèdent entre 9 et 20 années d'enseignement constituent 23,6 % de l'échantillon : ceux qui comptent entre 21 et 24 années représentent 10,6 % du total. Les enseignants qui ont 25 années et plus d'enseignement à leur actif représentent 31,7 %. Il est important de mentionner qu'en 1988, les enseignants québécois de 21 à 24 années d'enseignement représentaient la majorité (53,3 %) de la population enseignante alors qu'au sein de notre échantillon, ils ne sont qu'une minorité (10,6 %).

TABLEAU 1

Distribution de l'échantillon de la population des enseignants en fonction de leur sexe, leur âge et leurs années d'enseignement en comparaison avec la population enseignante du Québec.

		Étude 1996		Québec 1988 ¹
		N	%	%
Sexe	M	52	40,9	35,8
	F	75	59,1	64,2
Âge	20-29	24	19,0	4,1
	30-39	31	24,6	25,1
	40-49	48	38,1	53,4
	50 +	23	18,3	17,4
Années d'enseignement	1-8	42	34,1	5,6
	9-20	29	23,6	26,8
	21-24	13	10,6	53,3
	25 +	39	31,7	14,3

¹ Source : Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec (sept. 1989). Statistiques de l'Éducation, Québec : Direction générale de la recherche et du développement.

Le tableau 2 indique que 81,6 % des répondants possèdent un baccalauréat et que 8 % possèdent un certificat. Donc, les 112 répondants qui possèdent une formation universitaire de premier cycle représentent 89,6 % de l'échantillon. On remarque que 13 répondants (10,4 %) seulement possèdent un grade universitaire de deuxième cycle soit une maîtrise. Cette situation reflète les exigences québécoises pour devenir enseignant. On exige généralement des postulants qu'ils détiennent une autorisation permanente d'enseigner (brevet d'enseignement); un certificat en éducation ou un baccalauréat spécialisé.

TABLEAU 2

Distribution de l'échantillon de la population des enseignants en fonction de leur degré de scolarité*.

Degré de scolarité	N	%
Certificat	10	8,0
Baccalauréat	102	81,6
Maîtrise	<u>13</u>	<u>10,4</u>
	125	100

* Les données du Ministère de l'Éducation du Québec (1989) n'étaient pas disponibles pour cette variable.

Au tableau 3, on remarque que l'école 4 compte le plus grand nombre de répondants, soit 49 (36,3 %). Ceci n'est pas étonnant puisque cette école est la plus importante de par sa taille; par conséquent, les élèves et les enseignants y sont supérieurs en nombre. Suivent les écoles 1, 3, 2, 5 et 6 qui comptent respectivement 18,5 %, 13,3 %, 12,6 %, 11,9 % et 7,4 % des répondants. La dernière école qui ne comptait que 5 répondants a été éliminée de l'étude en raison du faible taux de participation.

TABLEAU 3

Distribution de l'échantillon de la population des enseignants selon l'école où ils enseignent.

École	N	%
1	25	18,5
2	17	12,6
3	18	13,3
4	49	36,3
5	16	11,9
6	<u>10</u>	<u>7,4</u>
	135	100

Si on devait dresser le portrait type de l'enseignant du secondaire de cette commission scolaire francophone, on aurait une enseignante âgée entre 40 et 49 ans qui a entre une et huit années d'enseignement ou plus de vingt-cinq années d'enseignement et qui détient un baccalauréat.

LA PROCÉDURE

Avant d'entreprendre cette étude, l'auteure s'est d'abord assurée d'obtenir l'autorisation du directeur général de la commission scolaire ainsi qu'une lettre de recommandation. Par la suite, le directeur de chaque école a été contacté et informé de la nature de l'étude afin qu'il puisse également accorder sa permission.

Après avoir obtenu la permission du directeur de chacune des écoles, la plupart d'entre eux se sont engagés à rencontrer les membres du C.P.E. (comité de participation des enseignants) afin de leur soumettre personnellement le projet, et ce, en vue d'obtenir leur accord pour

l'administration de l'instrument et de les informer quant à la méthode utilisée pour son administration.

Le quart des écoles (deux sur huit) ont décidé de répondre au questionnaire en présence de l'auteure, durant les réunions générales des enseignants, et ce, lors de deux journées pédagogiques d'octobre et de novembre. Les enseignants furent invités à répondre sur-le-champ et à le remettre une fois complété. Dans les autres écoles, une enveloppe contenant une lettre précisant le but et le type de l'étude et expliquant la façon de répondre au questionnaire, une copie du JDS, une feuille réponse et une fiche de renseignements personnels a été déposée dans le «pigeonnier» de chaque enseignant.

Le questionnaire fut rempli sur une base volontaire et les répondants furent assurés de la plus grande confidentialité. Le questionnaire fut distribué à tous les enseignants afin d'obtenir le plus grand nombre de réponses possibles. Par la suite, l'échantillon fut divisé en sous-groupes selon le sexe, l'âge, le nombre d'années d'enseignement et le niveau de scolarité.

Trois semaines plus tard, une lettre ayant pour but de remercier les enseignants qui ont bien voulu participer à l'étude et pour rappeler à ceux qui ne l'ont pas encore fait, que leur collaboration est essentielle au succès de l'étude, a été remise aux enseignants.

La dernière partie de cette étude s'est effectuée sous forme d'entrevues. Les entrevues individuelles furent effectuées sur une base volontaire : seuls les enseignants désirant y participer s'y prêtèrent. Le protocole de l'entrevue est un instrument utile pour recueillir les réactions des enseignants. L'auteure s'est donc assurée que les questions soient claires et directement reliées au problème de la recherche. Les questions

personnelles et délicates ou qui exigent du répondant des connaissances qu'il ne possède pas sont donc à éviter. Les items utilisés furent à réponses construites ou élaborées.

L'objectif de l'entrevue était de clarifier et de détailler les données recueillies à l'aide du questionnaire. Afin qu'il existe un lien entre les données obtenues grâce au questionnaire et celles de l'entrevue, le protocole ne fut établi qu'à la suite de l'analyse des résultats (Pastor et Erlandson, 1982). Même si l'entrevue structurée comportant des items à choix simple, à réponse courte ou élaborée et à choix multiple et demeure le meilleur instrument disponible pour recueillir les intentions, sentiments, attitudes et pour comprendre le comportement des gens (Kerlinger, 1986), il comporte quand même quelques limites. Pour assurer la précision de l'instrument, les questions ont été testées et révisées lors d'une recherche-pilote. Enfin, les entrevues ont été enregistrées pour faciliter la tâche de l'interviewer.

L'INSTRUMENT DE MESURE UTILISÉ

Le Job Diagnostic Survey ou JDS est l'instrument recommandé par Hackman et Oldham (1980) pour évaluer la motivation et la satisfaction du travailleur en se référant aux caractéristiques de l'emploi, aux états psychologiques, aux résultats affectifs, à la satisfaction contextuelle et la croissance personnelle. Cet instrument permet d'étudier les conditions de travail et le type de travail désirés. Cependant, il ne permet pas d'évaluer les connaissances et les habiletés du travailleur et son efficacité au travail, ceci n'influence en rien les résultats puisque ces deux concepts ne font pas partie de l'étude (Barnabé et Burns, 1994). La traduction validée du JDS, effectuée par Rancourt (1983), a été utilisée pour cette étude.

Grâce au JDS, il est possible de déterminer d'abord le niveau général de motivation et de satisfaction des travailleurs. Ensuite, cet instrument fournit le potentiel global de motivation d'un emploi ainsi que les conditions associées aux divers aspects de cet emploi qui suscitent ce potentiel de motivation. Finalement, le JDS permet de prévoir si les travailleurs sont susceptibles d'accepter la venue d'un changement éventuel et de s'impliquer dans un tel processus (St-Pierre, 1992).

Au cours des dernières années, l'instrument a été utilisé davantage pour diagnostiquer la situation et tester le modèle des caractéristiques de l'emploi plutôt que pour guider l'implantation de changements. Ce n'est que depuis tout récemment que les chercheurs s'en servent en vue de restructurer le travail. Frase et Heck (1982), l'ont d'ailleurs modifié pour ensuite l'utiliser auprès d'enseignants d'une commission scolaire de l'Alberta. En utilisant le même échantillon qu'en 1990, Burns et Barnabé (1992) ont tenté de déterminer la capacité discriminante du JDS et ils ont conclu que cette capacité est plus fréquente entre les écoles qu'au sein des commissions scolaires.

L'instrument compte 83 items, qui se présentent sous forme de questions ou d'énoncés. Les items sont reliés au travail du répondant et mesurent chacune des dimensions. Les sujets doivent alors répondre aux questions sur une échelle de 1 à 7 (1 = faible et 7 = élevé) (Barnabé et Burns, 1994). Dans la première partie du questionnaire, les enseignants indiquent à quel niveau les caractéristiques sont présentes dans l'emploi qu'ils occupent. En deuxième partie, ils se prononcent sur le degré de pertinence des énoncés, et ce, en relation avec les caractéristiques de leur travail d'enseignants.

Hackman et Oldham (1975) ont démontré de manière satisfaisante la valeur discriminante de l'instrument, en obtenant pour chacune des sous-

échelles utilisées des coefficients de consistance entre 0,88 et 0,56. Barnabé (1987) mentionne que les chercheurs ayant tenté depuis de vérifier la consistance interne des sous-échelles, ont obtenu des coefficients de 0,74 à 0,59 en moyenne. Barnabé (1987) fait remarquer qu'après 1980, les études ayant servi à tester l'instrument ont démontré qu'il possède une valeur psychométrique réelle.

Critique de l'instrument

Selon Hackman et Oldham (1980), l'instrument comporte certaines limites. D'une part, les caractéristiques de l'emploi ne sont pas indépendantes les unes des autres. Il est important de ne pas surestimer les résultats puisque lorsqu'une caractéristique est élevée, les autres sont susceptibles de l'être aussi. D'autre part, il est facile pour les répondants de falsifier leurs réponses en répondant ce qu'ils devraient répondre plutôt que ce qu'ils voudraient répondre. Cependant, le fait de garantir la confidentialité encourage l'honnêteté (Fournier, 1990).

Le JDS permet de mesurer les cinq caractéristiques de l'emploi à l'aide de cinq sous-échelles comprenant cinq items chacune. Ce sont ces cinq sous-échelles qu'ont tenté de vérifier la plupart des chercheurs. Les deux aspects ayant fait l'objet de vérification sont la consistance de chacune des sous-échelles et leur structure factorielle. D'abord, les études de Dunham (1976), de Pierce et Dunham (1978), de Lee et Klein (1982) et de Idaszak et Dragsgow (1978), ont démontré qu'il existe une consistance interne pour chacune des sous-échelles. Même si Evans, Kiggundu et House (1979) et Kiggundu (1980) ont trouvé des coefficients de consistance interne moins élevés que ceux des auteurs précédents, ils en arrivent cependant aux mêmes conclusions.

Ensuite, concernant la structure factorielle, Dunham (1976) n'en a pas trouvé pour aucun des cinq facteurs. Par la suite, Dunham, Aldag et Brief (1977) ont trouvé les cinq structures factorielles pour deux des sous-échantillons. Ces conclusions relatives à la structure factorielle, entrent donc en contradiction avec celles de Hackman et Oldham (1975). Enfin, selon Idaszak et Dragsgow (1987) et Taber et Taylor (1990), le Job Diagnostic Survey (JDS) de Hackman et Oldham (1975) demeure l'instrument le plus populaire pour mesurer la perception des caractéristiques des emplois.

TRAITEMENT DES DONNÉES

Avant d'analyser les données, les questionnaires furent vérifiés et dûment complétés. Ensuite, à l'aide du «Programme STATPAC» de l'Université McGill, les enseignants furent classés en sous-groupes selon le sexe, l'âge, le nombre d'années d'expérience et le niveau de scolarité, à l'aide des distributions de fréquence. Quant aux dimensions de l'emploi, elles furent calculées à l'aide de la clé de correction de Hackman et Oldham (1980, p.303-306).

Les moyennes et les écarts-types des dimensions de l'emploi furent présentées sous forme de tableau et comparées ensuite aux normes de Hackman et Oldham (1980, p.317) reliées aux emplois professionnels et de service. Cependant, le fait que Hackman et Oldham (1980) n'ont pas défini les familles d'emplois constitue une limite à l'étude (Barnabé et Burns, 1994).

De plus, des corrélations ont été utilisées afin de vérifier les relations qui existent entre les dimensions du travail, les états psychologiques et les résultats, et pour déterminer à quel point les états psychologiques servent d'intermédiaires entre les caractéristiques de l'emploi et les résultats. Ensuite puisque pour vérifier la validité discriminante des échelles, Hackman

et Oldham (1975, p.164), suggèrent d'effectuer des corrélations moyennes et médianes. Une analyse de variance à un sens fut effectuée afin de déterminer s'il existe une différence significative entre les différentes dimensions. Avec ce type d'analyse, il fut possible de comparer deux ou plusieurs moyennes afin de les différencier significativement. Une valeur $p < 0,05$ indiquera une différence significative entre les moyennes.

Enfin, les corrélations de l'échantillon ont été comparées avec celles obtenues par Hackman et Oldham (1975) (Barnabé et Burns, 1994). De cette façon, il a été possible d'évaluer si le Job Diagnostic Survey établit une distinction satisfaisante entre les dimensions du travail des enseignants du secondaire de cette commission scolaire.

Finalement, pour évaluer les informations recueillies lors des entrevues, on s'est servi d'une analyse de contenu.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS ET ANALYSE DES DONNÉES DE L'ÉTUDE

INTRODUCTION

Ce chapitre a pour but de présenter et d'analyser les résultats recueillis au cours de cette étude sur les caractéristiques de l'emploi des enseignants au secondaire. Les résultats quantitatifs sont analysés en se guidant principalement sur les questions de recherche.

Premièrement, en comparant les résultats aux données normatives fournies par Hackman et Oldham (1980, p.318), la théorie des caractéristiques des emplois est examinée afin de voir si elle supporte le modèle en éducation de la même façon qu'elle le fait dans le milieu industriel. Deuxièmement, des corrélations sont utilisées afin de vérifier les relations qui existent entre les caractéristiques de l'emploi et les états psychologiques ainsi que celles qui existent entre les états psychologiques et les résultats de l'emploi. Enfin, ces corrélations sont utilisés pour tester si les relations supportent l'effet médiateur des états psychologiques entre les caractéristiques de l'emploi et les résultats. Troisièmement, à l'aide de l'analyse de variance, un autre type de comparaison est effectuée dans le but de déterminer s'il existe des différences significatives selon les variables indépendantes.

Finalement, les résultats qualitatifs additionnels extraits des fiches de renseignements personnels et obtenus auprès des enseignants lors des entrevues individuelles sont rapportés.

TABEAU 4

Moyennes et écart-types obtenus pour les enseignants sur les dimensions de leur emploi

Dimensions de l'emploi	Enseignants (étude 1998)						Maîtres de Hélicoptère et Océan [*]						Barnabé et Burns (1994) ^{**}	
	Emplois professionnels			Emplois de service			Emplois professionnels			Emplois de service			Moyenne	Écart-type
	N	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	N	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	N	Moyenne	Écart-type	
Variété des tâches (VH)	135	5,6	1,0	5,4	1,0	246	5,0	1,4	5,5	1,0	246	5,5	1,0	
Identification de la tâche (IT)	135	5,6	0,9	5,1	1,2	245	4,7	1,2	5,1	1,4	245	5,1	1,4	
Spécification de la tâche (ST)	135	6,0	0,9	5,6	0,9	246	5,7	1,0	6,0	0,9	246	6,0	0,9	
Autonomie (AU)	135	5,6	1,1	5,4	1,0	246	5,0	1,2	5,4	1,0	246	5,4	1,0	
Feedback de leur emploi (FE)	135	5,1	1,1	5,1	1,1	246	5,1	1,2	5,0	1,2	246	5,0	1,2	
Feedback des supérieurs et des collègues (FSC)	135	3,5	1,7	4,2	1,4	246	3,8	1,6	3,4	1,4	246	3,4	1,4	
Relations avec les autres (RA)	135	5,1	1,2	5,8	0,9	246	6,0	1,0	5,5	1,2	246	5,5	1,2	
Sentiment d'un travail raisonnable (STV)	135	5,6	0,8	5,4	0,8	246	5,2	1,1	5,6	0,8	246	5,6	0,8	
Sentiment de responsabilité à l'égard de leur travail (SR)	135	5,1	0,8	5,8	0,7	245	5,6	0,8	5,0	1,0	245	5,0	1,0	
Conscience des résultats de leur travail (CR)	135	5,2	0,9	5,0	0,9	246	5,0	1,1	5,0	1,0	246	5,0	1,0	
Satisfaction générale (SG)	135	5,0	1,0	4,9	0,9	246	4,6	1,2	4,8	1,1	246	4,8	1,1	
Motivation intrinsèque (MI)	135	5,4	0,7	5,8	0,6	245	5,7	0,7	5,6	0,7	245	5,6	0,7	
Satisfaction vis-à-vis la croissance personnelle (SCP)	135	5,3	0,9	5,1	1,1	247	4,9	1,4	5,2	0,9	247	5,2	0,9	
Satisfaction à l'égard de la sécurité d'emploi (SSE)	135	4,9	1,8	5,0	1,2	246	4,9	1,3	4,7	1,7	246	4,7	1,7	
Satisfaction à l'égard du salaire (SSa)	135	4,0	1,5	4,4	1,5	247	4,1	1,5	4,3	1,5	247	4,3	1,5	
Satisfaction vis-à-vis des collègues (SC)	135	5,1	1,1	5,5	0,8	247	5,4	1,0	5,0	1,0	247	5,0	1,0	
Satisfaction vis-à-vis des supérieurs (SS)	135	4,5	1,5	4,9	1,3	246	4,7	1,6	4,7	1,3	246	4,7	1,3	
Besoin de croissance personnelle (BCP)	134	4,7	0,6	5,6	0,5	243	5,4	0,6	4,8	0,8	243	4,8	0,8	
Résultat de motivation potentielle (RMP)	135	170,5	65,3	164,0	55,0	152	152	70	157,0	64,1	246	157,0	64,1	

* Source : Hélicoptère et Océan (1980), p.317

** Source : Barnabé et Burns (1994), p.175

Question de recherche générale :

Est-ce que la théorie des caractéristiques des emplois supporte le modèle dans le milieu de l'éducation de la même façon qu'elle le fait dans le milieu industriel?

Il est possible de répondre à cette question en se référant au tableau 4, qui regroupe la moyenne et l'écart-type pour chacune des dimensions mesurées par le Job Diagnostic Survey de Hackman et Oldham utilisé auprès d'enseignants du secondaire. À des fins de comparaison, les normes établies fournies par les auteurs de la théorie, pour chacune des dimensions du JDS, sont présentées. Ces normes ont été obtenues auprès de 6 930 employés occupant divers emplois et oeuvrant au sein de 56 organisations différentes. Le tableau 4 présente deux catégories d'emploi : la catégorie professionnelle et celle de service puisque ces deux types d'emploi sont ceux qui s'apparentent le plus à celui d'enseignant. L'enseignement étant à la fois une profession et un service, les deux catégories serviront de point de comparaison. Cependant, cette comparaison comporte certaines limites puisque ces deux catégories ne sont pas définies dans les études de Hackman et Oldham. Pour compléter la comparaison, il a été jugé opportun d'inclure les résultats de Barnabé et Burns obtenus auprès de 247 enseignants issus de quatre commissions scolaires québécoises.

Les résultats pour l'ensemble des enseignants révèlent que dans le cas de neuf dimensions, la moyenne des répondants est légèrement plus basse que la norme des professionnels avec des écarts-types semblables. Les répondants de la présente étude obtiennent la même moyenne que ceux de Hackman et Oldham pour le feedback de l'emploi. Neuf des moyennes de cette étude sont donc plus élevées que celles obtenues par Hackman et Oldham.

En comparant les moyennes du groupe étudié à celles des normes de la catégorie d'emploi de service, on obtient des résultats similaires à la première catégorie. Cependant, la moyenne obtenue s'avère inférieure à la norme dans le cas de huit dimensions, les mêmes que pour la norme d'emploi professionnel. De plus, la moyenne de l'échantillon étant égale à celle de la norme dans le cas de deux dimensions, par conséquent, l'échantillon obtient une moyenne supérieure à la norme pour neuf dimensions.

Ces résultats bruts permettent de formuler certaines remarques. D'abord, les moyennes obtenues pour chacune des caractéristiques de l'emploi qui mènent aux trois états psychologiques sont plus élevées que les deux normes à l'exception d'une seule. Il n'est donc pas étonnant que le résultat de motivation potentielle soit supérieur à ceux des deux normes. D'après l'ensemble de ces résultats, on peut affirmer que l'emploi d'enseignant est plutôt motivant pour les sujets de l'étude, puisque le résultat de motivation potentielle est 170,5 comparativement à 154,0 pour les professionnels et à 152,0 pour les emplois de service. Toutefois, il semble que les enseignants obtiennent des moyennes plus faibles que les normes professionnelle et de service (huit moyennes inférieures dans la première catégorie et neuf dans la deuxième). Ces moyennes obtenues à partir de dimensions étroitement reliées entre elles sont : le feedback des supérieurs et des collègues, la relation avec les autres, le sentiment de responsabilité à l'égard de leur travail, la motivation intrinsèque, la satisfaction à l'égard de la sécurité d'emploi, la satisfaction à l'égard du salaire, la satisfaction vis-à-vis les collègues, la satisfaction vis-à-vis les supérieurs et le besoin de croissance personnelle.

Compte tenu de ces résultats, il est opportun d'aborder l'aspect relationnel au sein du groupe étudié ainsi que les répercussions engendrées par la précarité de l'emploi. Tout d'abord, l'école secondaire est une

mosaïque de départements qui rend difficile la concertation interdépartementale et qui n'encourage pas toujours les relations (Lessard, Tardif et Lahaye, 1991). Les résultats obtenus le démontrent en faisant ressortir l'isolement dans lequel le directeur d'école effectue son travail administratif (Barnabé, 1990). Par ailleurs, la précarité de l'emploi à laquelle les enseignants non permanents sont confrontés, les insécurise. Ils sont susceptibles de se retrouver éventuellement sans emploi. Cette réalité explique la faible moyenne au niveau de la sécurité d'emploi. Enfin, on observe une différence entre le résultat obtenu pour la dimension du sentiment de responsabilité à l'égard du travail et les normes de Hackman et Oldham (enseignants 5,1 vs professionnels 5,8 vs service 5,6). Cette différence est probablement attribuable aux nombreux changements auxquels les enseignants ont eu à faire face au cours des deux dernières décennies. Ces changements relatifs aux programmes, aux horaires, aux nombres d'élèves par classe, aux coupures budgétaires et aux demandes de plus en plus élevées envers les enseignants, leur laissent beaucoup moins de liberté d'action sur la matière enseignée, la façon de l'enseigner et quand l'enseigner (Barnabé et Burns, 1994).

Lorsque l'on compare les résultats de cette étude à ceux de Barnabé et Burns (1994), on constate que dans le cas de cinq dimensions, les moyennes sont légèrement plus basses. Alors que les moyennes sont semblables pour trois autres dimensions, on observe, que onze moyennes s'avèrent supérieures à celles obtenues par les deux chercheurs. Ces moyennes proviennent de trois caractéristiques de l'emploi soit l'identification de la tâche, l'autonomie et le feedback de l'emploi. Ces résultats élevés expliquent le fait que deux autres moyennes relatives au sentiment de responsabilité à l'égard du travail et à la reconnaissance des résultats du travail, dimensions reliées aux états psychologiques, soient plus élevées. Il est donc logique que deux résultantes au travail soient également plus élevées; il s'agit de la satisfaction générale et de la satisfaction vis-à-vis

la croissance personnelle. Les enseignants de cette étude sont également plus satisfaits de leur sécurité d'emploi et de leurs collègues que ceux de l'échantillon de Barnabé et Burns. Enfin, leur résultat de motivation potentielle est également plus élevé.

Les résultats démontrent que la théorie des caractéristiques des emplois supporte le modèle dans le milieu de l'éducation de la même façon qu'elle le fait dans le milieu industriel. Cependant, même s'il existe des similitudes entre les différentes catégories d'emploi, il serait souhaitable d'effectuer d'autres analyses.

La théorie des caractéristiques des emplois propose que des caractéristiques particulières de l'emploi soient directement reliées à des états psychologiques particuliers. La variété des habiletés d'une personne, son identification à la tâche et la signification de cette tâche pour cette dernière sont des caractéristiques essentielles afin qu'elle puisse percevoir son travail comme valorisant. L'autonomie dans l'accomplissement du travail provoque chez une personne le sentiment de responsabilité à l'égard de son travail. Finalement, cette personne doit recevoir le feedback nécessaire pour qu'elle soit en mesure de connaître les résultats de son travail. En somme, la théorie propose que les emplois doivent posséder certaines caractéristiques afin d'engendrer des états psychologiques qui sont susceptibles de provoquer une plus grande motivation, une plus grande satisfaction et, par conséquent un rendement plus élevé.

En se basant sur les réponses fournies aux trois questions retenues, on tentera de découvrir les relations qui existent entre les caractéristiques de l'emploi, les états psychologiques et les résultantes du travail en utilisant des corrélations. Ces corrélations sont présentées au tableau 5.

TABLEAU 5

Corrélations obtenues dans cette étude comparées à celles obtenues par Hackman et Oldham et Barnabé et Burns^a.

	Echantillon de l'étude											
	C	C	C	C	C	(EP)	(EP)	(EP)				
	VH	IT	ST	Au	FE	STV	SR	CR	MI	SCP	SG	
VH	---											
IT	0,38	---										
ST	0,57	0,39	---									
Au	0,29	0,37	0,36	---								
FE	<u>0,31</u>	<u>0,37</u>	<u>0,41</u>	0,34	---							
STV	<u>0,39</u>	<u>0,28</u>	<u>0,49</u>	<u>0,28</u>	0,42	---						
SR	0,21	0,23	0,25	<u>0,30</u>	<u>0,39</u>	0,46	---					
CR	0,18	0,35	0,38	0,28	<u>0,49</u>	<u>0,43</u>	<u>0,36</u>	---				
MI	0,31	0,29	0,38	0,30	0,49	0,48	0,37	0,26	---			
SCP	0,39	0,25	0,48	0,54	0,40	0,45	0,33	0,40	0,38	---		
SG	0,30	0,28	0,44	0,33	0,39	<u>0,52</u>	<u>0,55</u>	<u>0,46</u>	0,41	0,54	---	

Corrélation de Hackman et Oldham ^b											
	VH	IT	ST	Au	FE	STV	SR	CR	MI	SCP	SG
VH	---										
IT	0,16	---									
ST	0,21	0,20	---								
Au	0,51	0,38	0,22	---							
FE	<u>0,32</u>	<u>0,26</u>	<u>0,26</u>	0,34	---						
STV	<u>0,51</u>	<u>0,26</u>	<u>0,43</u>	<u>0,46</u>	0,41	---					
SR	0,40	0,34	0,34	<u>0,41</u>	<u>0,37</u>	0,64	---				
CR	0,12	0,21	0,21	0,26	<u>0,54</u>	<u>0,33</u>	<u>0,32</u>	---			
MI	0,42	0,22	0,32	0,33	0,36	0,83	0,66	0,34	---		
SCP	0,52	0,31	0,33	0,58	0,44	0,68	0,54	0,25	0,51	---	
SG	0,42	0,22	0,24	0,54	0,37	<u>0,66</u>	<u>0,48</u>	<u>0,36</u>	0,56	0,67	---

Corrélation de Barnabé et Burns ^a											
	VH	IT	ST	Au	FE	STV	SR	CR	MI	SCP	SG
VH	---										
IT	0,13	---									
ST	0,42	0,15	---								
Au	0,09	0,21	0,09	---							
FE	<u>0,29</u>	<u>0,25</u>	<u>0,37</u>	0,22	---						
STV	<u>0,38</u>	<u>0,24</u>	<u>0,40</u>	<u>0,25</u>	0,40	---					
SR	0,13	0,12	0,20	<u>0,17</u>	<u>0,26</u>	0,34	---				
CR	0,18	0,24	0,26	0,10	<u>0,55</u>	<u>0,45</u>	<u>0,29</u>	---			
MI	0,30	0,12	0,27	0,21	0,34	0,43	0,27	0,25	---		
SCP	0,36	0,27	0,29	0,37	0,44	0,53	0,29	0,40	0,43	---	
SG	0,20	0,29	0,16	0,26	0,37	<u>0,56</u>	<u>0,30</u>	<u>0,42</u>	0,30	0,63	---

- * Toutes les corrélations sont significatives à 0,01 ou mieux.
- ** Les relations sont soulignées.
- ^a Source : Hackman et Oldham (1975), p.167.
- ^b Source : Barnabé et Burns (1994), p.176.

Première question de recherche :

Quelles sont les relations entre les caractéristiques de l'emploi et les états psychologiques pour les enseignants du secondaire de cette commission scolaire?

TABLEAU 6

Corrélations de l'étude comparées à celles obtenues par Hackman et Oldham^{*} et par Barnabé et Burns^{**}.

	Échantillon de l'étude	Hackman et Oldham [*]	Barnabé et Burns ^{**}
	r	r	r
VH/STV	0,39	0,51	0,38
IT/STV	0,28	0,26	0,24
ST/STV	0,49	0,43	0,40
Au/SR	0,30	0,41	0,17
FE/CR	0,49	0,54	0,55

* Source : Hackman et Oldham (1975), p.167.

** Source : Barnabé et Burns (1994), p.176.

En réponse à la première question de recherche, on observe que les relations entre les caractéristiques de l'emploi et les états psychologiques proposées par Hackman et Oldham, existent également pour la présente étude. Trois corrélations sont légèrement inférieures à celles des deux auteurs. Il est important de mentionner que les répondants de la présente étude ont obtenu une faible corrélation entre la variété des habiletés et la sensation d'un travail valorisant (0,39), comparativement à la corrélation proposée par Hackman et Oldham (0,51). La corrélation obtenue entre l'autonomie et le sentiment de responsabilité est également plus faible pour l'échantillon (0,30) que pour celui de Hackman et Oldham (0,41). Malgré la similitude des résultats entre le feedback de l'emploi et la connaissance des résultats, on remarque que la corrélation (0,49) est légèrement inférieure à celle de Hackman et Oldham (0,54). Quant à la corrélation entre

l'identification de la tâche et le sentiment d'un travail valorisant (0,49) elles sont toutes les deux supérieures aux corrélations de Hackman et Oldham (0,26 et 0,43). Cependant, il semble que les résultats de l'étude soient similaires à ceux de Hackman et Oldham. On observe la même tendance en comparant les corrélations obtenues pour la présente étude avec celles obtenues par Barnabé et Burns, à l'exception de deux résultats. Quatre corrélations sur cinq sont supérieures à celles obtenues de Barnabé et Burns, alors qu'une seule est inférieure. Il s'agit de celle associée au feedback de l'emploi et de la connaissance des résultats (0,49); pour leur part, les deux auteurs obtiennent une corrélations de 0,55. En conclusion, l'instrument utilisé lors de l'étude, le JDS, confirme l'existence des mêmes relations entre les caractéristiques de l'emploi et les états psychologiques que celles obtenues par Hackman et Oldham. Malgré la similitude des résultats avec ceux des deux auteurs, il serait quand même souhaitable d'effectuer d'autres recherches afin de déterminer les facteurs qui influencent la perception de l'autonomie et du sentiment de responsabilité pour les enseignants.

Deuxième question de recherche :

Quelles sont les relations entre les états psychologiques et les résultats de l'emploi pour les enseignants du secondaire de cette commission scolaire?

TABLEAU 7

Corrélations de l'étude comparées à celles obtenues par Hackman et Oldham* et par Barnabé et Burns.**

	Échantillon de l'étude	Hackman et Oldham*	Barnabé et Burns**
	r	r	r
STV/MI	0,48	0,63	0,43
STV/SCP	0,45	0,68	0,53
STV/SG	0,52	0,66	0,56
SR/MI	0,37	0,66	0,27
SR/SCP	0,33	0,54	0,29
SR/SG	0,55	0,48	0,30
CR/MI	0,26	0,34	0,25
CR/SCP	0,40	0,25	0,40
CR/SG	0,46	0,36	0,42

* Source : Hackman et Oldham (1975), p.167.

** Source : Barnabé et Burns (1994), p.176.

Les corrélations obtenues à la suite de cette étude entre les états psychologiques et les résultats de l'emploi, pour les enseignants de cette commission scolaire, sont similaires à celles obtenues par Hackman et Oldham mais elles se rapprochent davantage de celles obtenues par Barnabé et Burns. Au tableau 7, on constate que six corrélations sur neuf sont inférieures à celles de Hackman et Oldham alors que les trois autres sont supérieures. Les trois corrélations associées au sentiment d'un travail valorisant sont inférieures à celles de Hackman et Oldham, il faut souligner l'écart important qui existe entre la corrélation associée au sentiment de responsabilité à l'égard du travail et la motivation intrinsèque : on obtient une corrélation de 0,37 alors que celle obtenue par Hackman et Oldham se chiffre à 0,66. Cependant, trois corrélations de l'étude suggèrent des relations plus étroites que celles de Hackman et Oldham entre les états psychologiques et les résultats de l'emploi. Il s'agit des corrélations : 1) entre le sentiment de responsabilité et la satisfaction générale (0,55 vs 0,48); 2) entre la connaissance des résultats et la satisfaction vis-à-vis la

croissance personnelle (0,40 vs 0,25); 3) entre la connaissance des résultats et la satisfaction générale (0,46 vs 0,36).

La comparaison entre les corrélations obtenues lors de la présente étude et celles obtenues par Barnabé et Burns indique que (1) six d'entre elles sont supérieures, (2) deux sont inférieures et (3) une seule est semblable. Tout d'abord, il est à propos de souligner l'écart important qui sépare l'une des corrélations dites supérieures, celle qui existe entre le sentiment de responsabilité à l'égard du travail et la satisfaction générale (0,55), de celle obtenue par Barnabé et Burns (0,30). Autre observation qu'il est pertinent de mentionner. Lorsque l'on compare la présente étude aux deux précédentes, celle de Hackman et Oldham et celle de Barnabé et Burns, il en ressort que parmi les résultats des corrélations, deux sont supérieures à ceux des deux études indiquées plus haut. Il s'agit de la corrélation entre le sentiment de responsabilité et la satisfaction générale (0,55 vs 0,48 et 0,30) et de celle entre la connaissance des résultats et la satisfaction générale (0,46 vs 0,36 et 0,42). Par contre, la corrélation obtenue entre le sentiment d'un travail valorisant et la satisfaction vis-à-vis la croissance personnelle (0,45) est légèrement inférieure à celle de Barnabé et Burns (0,53). La même remarque s'applique à la corrélation entre le sentiment d'un travail valorisant et la satisfaction générale (0,52 vs 0,56). Enfin, seule la corrélation entre la connaissance des résultats et la satisfaction vis-à-vis la croissance personnelle est la même dans les deux études (0,40).

Le JDS confirme une seconde fois, qu'il est possible d'obtenir des relations semblables à celles qu'ont obtenues Hackman et Oldham entre les états psychologiques et les résultats du travail. Les résultats de Barnabé et Burns se rapprochent davantage de ceux obtenus dans la présente étude, sans doute, parce qu'ils ont également été recueillis auprès d'enseignants du Québec contrairement à Hackman et Oldham qui ont effectué leur

recherche dans le milieu industriel. Les similitudes que l'on constate entre les résultats recueillis dans le milieu scolaire d'une part, et dans le milieu industriel d'autre part, indiquent que la théorie est applicable à l'éducation.

Troisième question de recherche :

Est-ce que les relations supportent l'effet médiateur des états psychologiques entre les caractéristiques de l'emploi et les résultats?

TABLEAU 8

Corrélations de l'étude comparées à celles obtenues par Hackman et Oldham^{*} et par Barnabé et Burns^{}.**

	Échantillon de l'étude	Hackman et Oldham [*]	Barnabé et Burns ^{**}
	r	r	r
STV/Moy. ⁺	0,38	0,40	0,34
Au/SR	0,30	0,41	0,17
FE/CR	0,49	0,54	0,55
STV, SR, CR/Moy. [#]	0,42	0,51	0,38

* Source : Hackman et Oldham (1975), p.167.

** Source : Barnabé et Burns (1994), p.176.

+ Les corrélations du tableau représentent la moyenne des trois corrélations reliées au sentiment d'un travail valorisant (STV) et à la variété des habiletés (VH), l'identification de la tâche (IT) et la signification de la tâche (SI).

Les corrélations du tableau représentent la moyenne des neuf corrélations qui existent entre les états psychologiques (STV, SR, CR) et les résultantes du travail (MI, SCP, SG).

Avant de répondre à cette question, il est important de rappeler que les caractéristiques de l'emploi sont reliées aux états psychologiques, et que ces derniers sont davantage reliés aux résultantes du travail. Pour que les relations supportent l'effet médiateur des états psychologiques entre les caractéristiques de l'emploi et les résultats, il faut, d'une part, que les caractéristiques de l'emploi soient reliées plus étroitement aux états psychologiques qu'elles ne le soient aux résultats et d'autre part, que les corrélations croissent à partir des caractéristiques des emplois vers les

résultats et ce, en passant par les états psychologiques. Nos résultats semblent confirmer cette tendance à l'exception d'un seul dans le cas de la corrélation entre le feedback de l'emploi et la connaissance des résultats. On retrouve également cette discordance chez Hackman et Oldham ainsi que chez Barnabé et Burns. Dans l'ensemble, il est pertinent d'affirmer que l'effet médiateur est supporté par ces relations.

Quatrième question de recherche :

Est-ce qu'il existe des différences significatives selon les variables indépendantes?

Dans un premier temps, une analyse de variance de chacune des dimensions mesurées par l'instrument fut effectuée, en regroupant les répondants selon le sexe, l'âge, le degré de scolarité, le nombre d'années d'enseignement et selon les écoles. L'utilisation de l'analyse de variance a permis de constater qu'il existe bel et bien des différences significatives entre les moyennes obtenues par les groupes formés selon les cinq variables indépendantes mentionnées précédemment. Ainsi, les résultats de chaque groupe ont été examinés par rapport à chacune des dimensions de l'emploi. Les résultats relatifs aux dimensions présentant des différences significatives apparaissent aux tableaux 9, 10, 11 et 12.

Tout d'abord, il faut mentionner qu'aucune différence significative n'a pu être observée entre les deux sexes. Il en va autrement en ce qui a trait au groupe d'âge (tableau 9). L'analyse montre qu'il existe des différences significatives entre les moyennes obtenues pour les enseignants âgés entre 20 et 29 ans et celles obtenues pour les enseignants de 50 ans et plus en rapport à trois caractéristiques de l'emploi. Le plus jeune groupe d'enseignants (20-29 ans) se distingue des groupes plus âgés (30-39 ans, 40-49 ans et 50 et plus) en obtenant une moyenne significativement plus

élevée sur la dimension de l'emploi suivante : feedback des supérieurs et des collègues.

Cette différence est probablement attribuable au fait que les supérieurs et les collègues donnent sans doute plus de feedback aux enseignants plus jeunes parce qu'ils en sont à leur début dans l'enseignement; contrairement à leur collègues plus âgés, les enseignants plus jeunes, ordinairement les moins expérimentés, se gardent habituellement de donner du feedback à leurs aînés. De plus, l'étude révèle que le groupe des 20 à 29 ans entretiennent de meilleures relations avec leurs pairs dont l'âge varie entre 30 à 39 ans et ceux de 50 ans et plus. Enfin, la moyenne obtenue pour les enseignants de plus de 50 ans diffère sensiblement de celles obtenues par les trois autres groupes quant à la variété des habiletés; ils considèrent que les activités qui exigent certaines habiletés ou certains talents sont insuffisantes. Le groupe des enseignants de plus de 50 ans et plus est, parmi les quatre groupes, celui qui est le plus satisfait à l'égard de la sécurité d'emploi. Cela va de soi, car ces enseignants, pour la plupart, ont leur permanence, et par conséquent, jouissent de la sécurité d'emploi. Il en est autrement pour les répondants plus jeunes. Ils sont toujours les premières victimes de la décroissance des effectifs scolaires et les derniers à être embauchés.

TABLEAU 9

Analyse de variance des moyennes obtenues pour les enseignants sur certaines dimensions de l'emploi selon les groupes d'âge.*

Dimensions de l'emploi	Groupes d'âge											
	20-29			30-39			40-49			50 et plus		
	N	Moy.	E.T.	N	Moy.	E.T.	N	Moy.	E.T.	N	Moy.	E.T.
Variété des habiletés	24	5,8	0,7	31	5,5	1,1	48	5,7	0,9	23	4,9	1,0
Feedback des supérieurs et des collègues	24	4,3	1,4	31	2,8	1,5	48	3,8	1,9	23	3,3	1,6
Relations avec les autres	24	5,7	1,0	31	4,9	1,3	48	5,2	1,1	23	4,7	1,4
Satisfaction à l'égard de la sécurité d'emploi	24	4,1	1,8	31	4,4	1,6	48	5,0	1,4	23	5,8	0,9

* Toutes les moyennes sont significatives à 0,05 ou moins

TABLEAU 10

Analyse de variance des moyennes obtenues sur certaines dimensions de l'emploi pour les enseignants selon le degré de scolarité.*

Dimensions de l'emploi	Degré de scolarité								
	Certificat			Baccalauréat			Maîtrise		
	N	Moy.	E.T.	N	Moy.	E.T.	N.	Moy.	E.T.
Feedback de leur emploi	10	5,8	1,0	102	5,1	1,0	13	4,4	1,5
Satisfaction générale	10	5,4	0,6	102	5,0	1,0	13	4,3	1,1
Motivation intrinsèque	10	5,7	0,5	102	5,4	0,6	13	4,9	0,9

* Toutes les moyennes sont significatives à 0,05 ou moins

Le tableau 10 présente les résultats obtenus selon le degré de scolarité. L'analyse statistique a révélé des différences significatives en rapport avec le degré de scolarité pour 3 des 19 dimensions. On constate qu'il existe des différences significatives entre les enseignants détenteurs d'un certificat ou d'un baccalauréat et ceux qui possèdent une maîtrise. Les deux groupes moins scolarisés obtiennent des moyennes plus élevées pour trois caractéristiques de l'emploi. Ces résultats indiquent que ces enseignants reçoivent plus de feedback de leur emploi, sont plus satisfaits et plus motivés que les enseignants plus scolarisés. Plusieurs motifs peuvent expliquer ce phénomène. Le poste qu'occupent ces enseignants ne leur permet pas de mettre à profit leur potentiel ou la tâche qu'on leur a confiée ne correspond pas à leur formation ou encore elle n'est pas suffisamment enrichissante. Parfois, la direction de l'école moins scolarisée se sent menacée; situation engendrant ainsi une relation de méfiance.

TABEAU 11

Analyse de variance des moyennes obtenues pour les enseignants sur certaines dimensions de l'emploi selon le nombre d'années d'enseignement.*

Dimensions de l'emploi	Nombre d'années d'enseignement*																	
	1-4		5-8		9-12		17-20		21-24		25 et +							
	N	Moy.	E.T.	N	Moy.	E.T.	N	Moy.	E.T.	N	Moy.	E.T.						
Feedback des supérieurs et des collègues	26	4,5	2,1	17	3,7	1,6	18	2,7	1,7	11	3,5	1,7	13	4,0	1,1	39	3,3	1,5
Relations avec les autres	26	5,7	1,1	17	5,3	1,0	18	4,5	1,2	11	5,3	1,5	13	5,3	0,9	39	4,9	1,3
Sentiment d'un travail valorisant	26	5,8	0,8	17	5,8	0,7	18	5,3	1,0	11	5,0	1,3	13	5,4	0,9	39	5,8	0,6
Sentiment de responsabilité à l'égard de leur travail	26	5,1	0,8	17	5,3	0,6	18	4,6	0,9	11	5,2	0,6	13	5,0	0,7	39	5,2	0,7
Motivation intrinsèque	26	5,5	0,5	17	5,8	0,6	18	5,4	0,8	11	5,0	0,7	13	4,9	0,5	39	5,5	0,6
Satisfaction à l'égard de la sécurité d'emploi	26	4,3	1,7	17	4,1	1,7	18	4,6	1,5	11	4,8	1,7	13	4,9	1,3	39	5,7	1,0
Satisfaction vis-à-vis les collègues	26	5,7	1,1	17	5,3	0,9	18	4,5	1,2	11	5,2	0,8	13	4,7	1,3	39	5,1	1,0
Satisfaction vis-à-vis les supérieurs	26	4,9	1,2	17	4,9	1,2	18	3,9	1,9	11	4,9	1,3	13	3,4	1,2	39	4,5	1,6

* Toutes les moyennes sont significatives à 0,05 ou moins.
 * Le critère de 13 à 16 années d'enseignement a été éliminé en raison du nombre insuffisant de répondants appartenant à cette c.

TABEAU 12

Analyse de variance des moyennes obtenues pour les enseignants sur certaines dimensions de l'emploi selon l'école secondaire.*

Dimensions de l'emploi	Écoles*																	
	1		2		3		4		5		6							
	N	Moy.	E.T.	N	Moy.	E.T.	N	Moy.	E.T.	N	Moy.	E.T.						
Autonomie	20	6,2	0,6	17	5,0	1,5	18	5,7	0,7	49	5,3	1,1	16	5,5	1,0	10	6,1	0,8
Feedback de leur emploi	20	5,7	0,8	17	4,8	1,1	18	5,4	0,9	49	4,9	1,1	16	4,7	1,1	10	5,7	0,7
Feedback des supérieurs et des collègues	20	5,1	1,3	17	2,2	1,1	18	3,2	1,2	49	3,2	1,8	16	3,7	1,6	10	3,3	1,8
Sentiment de responsabilité à l'égard de leur travail	20	5,4	0,4	17	5,1	0,8	18	5,0	0,8	49	4,9	0,8	16	5,5	0,7	10	4,9	0,7
Satisfaction vis-à-vis la croissance personnelle	20	6,0	0,6	17	4,9	1,1	18	5,2	0,9	49	5,0	1,0	16	5,3	0,7	10	5,4	0,8
Satisfaction à l'égard du salaire	20	4,8	1,3	17	3,8	1,6	18	4,5	1,3	49	3,8	1,4	16	3,0	1,5	10	4,8	1,1
Satisfaction vis-à-vis les supérieurs	20	6,1	0,7	17	3,5	1,5	18	4,5	1,2	49	4,1	1,5	16	4,6	1,3	10	4,5	1,6
Résultat de motivation potentielle	20	208,2	61,8	17	144,2	59,3	18	173,8	46,3	49	155,4	63,2	16	154,9	71,0	10	208,6	67,5

* Toutes les moyennes sont significatives à 0,05 ou moins.
 * Une des écoles a été éliminée en raison du nombre insuffisant de répondants.

Lorsque l'on regroupe les répondants selon le nombre d'années d'enseignement, on se rend compte que les enseignants qui possèdent entre 1 et 4 années d'expérience obtiennent une moyenne significativement plus élevée que ceux qui ont entre 9 et 12 années, 17-20 années et 21-24 années d'enseignement sur le feedback des supérieurs et des collègues (tableau 11). D'une part, ces résultats démontrent une fois de plus que les supérieurs et les collègues donnent probablement ou prodiguent même plus de feedback aux enseignants moins expérimentés qu'à ceux qui le sont davantage. D'autre part, les relations avec les autres, s'avèrent meilleures pour les enseignants qui ont entre 1 et 4 années d'expérience, quand on les compare avec les relations des enseignants qui ont entre 9 et 12 années d'expérience et ceux qui en ont plus de 25 années.

Par ailleurs, pour ce qui est du sentiment d'effectuer un travail valorisant, les enseignants qui ont entre 1 et 4, 5 et 8, et plus de 25 années d'enseignement obtiennent des moyennes significativement plus élevées que ceux qui ont entre 9 et 12 années d'expérience. On observe la même relation entre les moins expérimentés (1 et 4 années) et les plus expérimentés (17 et 20 années). Par contre, il semble que les enseignants qui possèdent entre 9 et 12 années d'enseignement ont un sentiment de responsabilité moins évident que ceux qui ont entre 1 et 4, 5 et 8, 17-20 et plus de 25 années d'enseignement puisqu'ils accusent une moyenne significativement moins élevée.

Ensuite, il semble que les enseignants moins expérimentés soient les plus motivés et les plus satisfaits vis-à-vis les collègues et les supérieurs. Pour la motivation intrinsèque, les répondants qui enseignent depuis 8 ans et moins obtiennent des moyennes significativement plus élevées que ceux qui le font depuis 17 à 24 ans. Quant aux plus expérimentés, ceux qui possèdent 25 ans et plus d'expérience, ils sont également plus motivés que leurs collègues qui enseignent depuis 21 à 24 ans. De plus, on constate que

les répondants qui ont entre 1 et 4 années d'enseignement sont plus satisfaits vis-à-vis les collègues que les répondants qui ont entre 9 et 12, 21 et 24 et plus de 25 ans d'expérience. À leur tour, les répondants qui ont entre 5 et 8 années d'expérience obtiennent aussi une moyenne significativement plus élevée que les répondants qui ont entre 9 et 12 ans. Les répondants qui ont 8 ans et moins d'expérience sont plus satisfaits de leurs supérieurs que les répondants qui ont entre 9 et 12 ans et entre 21 et 24 années d'enseignement. Les enseignants qui pratiquent leur profession depuis 17 à 20 ans obtiennent une moyenne plus élevée que ceux qui le font depuis 21 et 24 ans. Ces derniers sont à leur tour plus satisfaits que les enseignants qui ont plus de 25 ans de métier. Ces derniers résultats révèlent que l'emploi des enseignants les plus expérimentés devraient éventuellement être enrichi.

Enfin, il n'est pas étonnant de constater une fois de plus, que les répondants les plus âgés, ceux qui enseignent depuis plus de 25 ans, sont les plus satisfaits à l'égard de la sécurité d'emploi. Les plus jeunes (1 à 12 ans d'expérience) sont les premiers à subir les coupures au niveau du personnel enseignant. Les résultats indiquent qu'il serait souhaitable de considérer sérieusement le nombre d'années d'enseignement lors d'une éventuelle restructuration de l'emploi des enseignants (Barnabé, 1988).

En regroupant les répondants selon les écoles, on obtient un grand nombre de moyennes significatives. Tout d'abord, les enseignants de l'école 1 jouissent d'une plus grande autonomie au travail que ceux de l'école 2 et de l'école 4. Quant aux enseignants de l'école 6, ils sont plus autonomes que ceux de l'école 2. Les enseignants de l'école 1 et de l'école 6, obtiennent des moyennes significativement plus élevées que ceux des écoles 2 et 3, pour la connaissance des résultats du travail, dimension sous-jacente à celle du feedback de l'emploi. Ensuite, les supérieurs et les collègues de l'école 1 ont tendance à donner plus de feedback que ne le

font les supérieurs et les enseignants des cinq autres écoles. Quant à elles, les écoles 4 et 5 obtiennent des moyennes significativement plus élevées que l'école 2 pour la même dimension. Les enseignants de l'école 1 ont un sentiment de responsabilité à l'égard de leur travail plus développé que ceux de l'école 4, qui, pour leur part obtiennent une moyenne significativement plus élevée que les enseignants de l'école 5.

De plus, les enseignants de l'école 1 éprouvent une plus grande satisfaction vis-à-vis la croissance personnelle que les enseignants des écoles 2, 3, 4 et 5. En ce qui concerne le salaire, les enseignants de l'école 1 en sont plus satisfaits que ceux des écoles 4 et 5. Ceux de l'école 2 sont plus satisfaits de leur salaire que ceux de l'école 4 et les enseignants des écoles 3 et 4 éprouvent également une plus grande satisfaction à ce niveau que ceux qui enseignent à l'école 5. Des six écoles, se sont les enseignants de l'école 1 qui semblent les plus satisfaits vis-à-vis les supérieurs. De leur côté, les enseignants des écoles 3 et 5 obtiennent des moyennes significativement plus élevées, à ce niveau, que ceux de l'école 2. Enfin, les répondants de l'école 1 obtiennent un résultat de motivation potentielle plus élevé que ceux des écoles 2, 3, et 4. Il en est de même, pour les répondants de l'école 6 par rapport à ceux des écoles 2, 4 et 5. Ces résultats ne signifient pas que les enseignants des écoles 1 et 6 sont plus motivés que les enseignants des autres écoles, cependant une bonne performance de leur part engendre des sentiments plus positifs. Ces résultats indiquent que l'école 1 obtient des moyennes significativement plus élevées pour huit dimensions telles que présentées au tableau 12.

AUTRES RÉSULTATS

Avant de passer aux résultats obtenus concernant les tâches qui sont les plus ou les moins appréciées des enseignants, il est à propos de rappeler ce qu'en disent certains chercheurs. L'étude de Berthelot (1991), d'une

part, a révélé que les tâches les plus satisfaisantes chez les enseignants étaient entre autres : la relation avec les élèves et les collègues, la possibilité de perfectionnement ainsi que les tâches réalisées quotidiennement. Parmi ce qui engendre le plus d'insatisfaction on retrouve : la lourdeur du travail, l'insuffisance de ressources, l'absence de pouvoir et la diversification. D'autre part, l'étude de Payeur et David (1991) montre que la satisfaction des enseignants émane de la matière enseignée, des relations avec les élèves et les collègues tandis que l'insatisfaction prend sa source dans l'innovation pédagogique, les tâches complémentaires, les budgets et le nombre d'élèves par classe. Les résultats obtenus dans le cadre de cette étude s'apparentent à ceux que l'on retrouve dans ces études québécoises : celle de Berthelot (1991) et celle de Payeur et David (1991).

On a demandé aux répondants dans la fiche de renseignements personnels de nommer les tâches qu'ils appréciaient le plus et celles qu'ils aimaient le moins effectuer. Les réponses à ces questions ont été comptabilisées à l'aide d'une analyse de contenu. Les tâches énumérées ont été classées selon la classification de St-Pierre (1991). Les tâches ont donc été classées d'après les trois catégories suivantes : les activités de contrôle, les activités de développement et les activités administratives.

Les activités de contrôle regroupent la gestion de la discipline, de la fréquentation scolaire et les interventions auprès des élèves dans un contexte d'autorité. Les activités de développement réfèrent au travail d'innovation et de création et concernent principalement le plan pédagogique de la tâche d'enseignant ainsi que le climat de l'école. Parmi ces activités, on retrouve l'élaboration de nouveaux projets, la participation aux activités de perfectionnement, l'enseignement, l'encadrement d'élèves, etc. Les activités reliées à l'administration regroupent la rédaction de rapports, la présence aux réunions, la préparation des bulletins, la participation à certains comités et aux journées pédagogiques, etc.

Toutes les données classées dans une ou l'autre des catégories apparaissent les unes à la suite des autres, et ce, selon leur popularité (tableau 13 et 14). Chaque fois qu'une tâche est mentionnée par un enseignant, elle est comptabilisée et attribuée à la catégorie à laquelle elle appartient. Les pourcentages associés à chacune des tâches y sont indiqués. Les données recueillies révèlent que les enseignants préfèrent les activités de développement. La grande majorité d'entre eux (82 %) apprécient beaucoup enseigner tandis que 51 % des répondants aiment participer aux activités et les organiser. Parmi les tâches les plus appréciées, on remarque celle qui consiste à entretenir une relation avec les élèves (39 %) et les collègues (15 %) ainsi que la planification et la préparation de cours (40 %). Il semble que les tâches administratives et de contrôle sont les moins populaires, donc les moins mentionnées. La surveillance (1 %), la préparation des bulletins (1 %), la participation aux réunions (2 %) et les rencontres avec les parents (2 %) ne sont pas très appréciés des répondants. D'après les données recueillies, on peut donc en déduire que les enseignants du secondaire de cette commission scolaire préfèrent les activités de développement aux activités administratives et de contrôle.

TABLEAU 13

Distribution des tâches les plus appréciées des enseignants* selon la nature de ces tâches

	Tâche	Catégorie	Nombre de réponses	Pourcentage des répondants
1.	Enseigner	Développement	100	82 %
2.	Participer aux activités et les organiser	Développement	62	51 %
3.	Entretenir une relation avec les élèves	Développement	48	39 %
4.	Planifier et préparer les cours	Développement	49	40 %
5.	Entretenir des relations avec les collègues	Développement	18	15 %
6.	Féliciter et valoriser les élèves	Développement	16	13 %
7.	Aider l'élève	Développement	16	13 %
8.	Réaliser des projets	Développement	16	13 %
9.	Préparer du nouveau matériel didactique	Développement	13	11 %
10.	Faire de la récupération	Développement	11	9 %
11.	Encadrer les élèves	Développement	11	9 %
12.	Innover au niveau des méthodes	Développement	10	8 %
13.	Travailler en équipe	Développement	7	6 %
14.	Communiquer ses connaissances	Développement	7	6 %
15.	Intéresser les élèves et les faire participer	Développement	6	5 %
16.	Chercher de nouvelles informations	Développement	6	5 %
17.	Préparer des examens	Développement	5	4 %
18.	Faire du perfectionnement	Développement	4	3 %
19.	Voir le résultat du travail	Développement	3	3 %
20.	Voir l'élève s'épanouir et progresser	Développement	3	3 %
21.	Faire découvrir de nouvelles choses aux élèves	Développement	3	3 %
22.	S'occuper de la bibliothèque	Développement	2	2 %
23.	Participer à l'organisation scolaire	Développement	2	2 %
24.	Rencontrer les jeunes dans un autre contexte	Développement	2	2 %
25.	Participer à des congrès	Développement	2	2 %
26.	Socialiser	Développement	1	1 %
27.	Travailler avec les élèves	Développement	1	1 %
28.	Découvrir le talent des élèves	Développement	1	1 %
29.	Responsabiliser les élèves	Développement	1	1 %
30.	Organiser le local	Développement	1	1 %
31.	Enseigner des nouveaux programmes	Développement	1	1 %
32.	Corriger	Contrôle	8	7 %

Distribution des tâches les plus appréciées des enseignants* selon la nature de ces tâches

Tâche	Catégorie	Nombre de réponses	Pourcentage des répondants
33. Évaluer positivement	Contrôle	6	5 %
34. Surveiller	Contrôle	1	1 %
35. Participer aux comités	Administration	6	5 %
36. Assister aux réunions	Administration	2	2 %
37. Rencontrer les parents	Administration	2	2 %
38. Préparer les bulletins	Administration	1	1 %
39. Faire des analyses de cas	Administration	1	1 %

* Nombre total de répondants : 122

TABLEAU 14

Distribution des tâches les moins appréciées des enseignants* selon la nature de ces tâches.

Tâche	Catégorie	Nombre de réponses	Pourcentage des répondants
1. Corriger	Contrôle	61	50 %
2. Discipliner les élèves	Contrôle	54	44 %
3. Surveiller	Contrôle	53	43 %
4. Punir un élève ou un groupe	Contrôle	18	15 %
5. Réprimander	Contrôle	11	9 %
6. Encadrer les élèves	Contrôle	10	8 %
7. Prendre les présences	Contrôle	8	7 %
8. Maintenir le local en ordre	Contrôle	5	4 %
9. Vérifier les devoirs	Contrôle	3	3 %
10. Expulser un élève de la classe	Contrôle	3	3 %
11. Donner des travaux supplémentaires	Contrôle	1	1 %
12. Rédiger des rapports	Administration	27	22 %
13. Assister aux réunions	Administration	26	21 %
14. Préparer les bulletins	Administration	19	16 %
15. Participer aux journées pédagogiques	Administration	17	14 %
16. Téléphoner aux parents	Administration	15	12 %
17. Rencontrer les parents	Administration	10	8 %
18. Trouver les fonds nécessaires pour le matériel ou les activités	Administration	7	6 %

Distribution des tâches les moins appréciées des enseignants* selon la nature de ces tâches.

Tâche	Catégorie	Nombre de réponses	Pourcentage des répondants
19. Evaluer	Administration	5	4 %
20. Photocopier	Administration	5	4 %
21. Gérer l'équipement	Administration	5	4 %
22. Rencontrer la direction	Administration	5	4 %
23. Rencontrer l'équipe-école	Administration	3	3 %
24. Écouter les directives de la direction	Administration	3	3 %
25. Prendre des décisions à la place du directeur	Administration	1	1 %
26. Aider un élève désintéressé	Développement	10	8 %
27. Effectuer toujours le même travail	Développement	14	11 %
28. Planifier les cours	Développement	7	6 %
29. Préparer les examens	Développement	6	5 %
30. Enseigner une autre matière que la spécialité	Développement	3	3 %
31. Participer aux activités	Développement	3	3 %
32. Faire de la récupération	Développement	3	3 %
33. Travailler en équipe	Développement	2	2 %
34. Tenter de motiver les élèves	Développement	1	1 %
35. Organiser des projets	Développement	1	1 %
36. Préparer des cours	Développement	1	1 %
37. Changer de programme	Développement	1	1 %
38. Enseigner deux matières à la fois	Développement	1	1 %
39. Se conformer au programme à l'horaire	Développement	1	1 %
40. Avoir toujours à performer	Développement	1	1 %
41. Accepter de nouveaux élèves en cours d'année	Développement	1	1 %
42. Faire du bénévolat	Développement	1	1 %

* Nombre total de répondants : 122

Les tâches les moins appréciées des enseignants regroupent des activités de contrôle ainsi que des activités administratives (tableau 14). Parmi les activités de contrôle, qui sont les moins appréciées, on retrouve la correction (50 %), la discipline (44 %) et la surveillance (43 %). On remarque que les activités administratives les moins populaires sont : la rédaction des rapports (22 %) et la participation aux réunions (21 %). Il appert que les activités de développement ont rarement été mentionnées;

ce phénomène prouve la cohérence des réponses puisque ces activités compte parmi les plus appréciées. Il serait quand même intéressant de mentionner quelques-unes; le changement de programme (1 %), l'enseignement de deux matières à la fois (1 %), la conformité aux programmes et à l'horaire (1 %), l'acceptation de nouveaux élèves en cours d'années (1 %) et finalement le bénévolat (1 %) sans doute synonyme de ce que Payeur et David (1991) nomment la lourdeur de la tâche. Les enseignants semblent bouder les tâches de contrôle et les tâches administratives alors qu'ils semblent préférer et de loin la plupart des tâches de développement. En somme, les résultats du tableau 13 sont visiblement conformes aux résultats du tableau 14 et font écho les uns des autres.

TABLEAU 15

Distribution du type de jugement portés par les enseignants sur les tâches effectuées, selon la nature de ces tâches.

Catégorie	Type de jugement [*]	Nombre de réponses ^{**}	Pourcentage
Contrôle	+	15	3 %
	-	227	53 %
Développement	+	428	94 %
	-	57	13 %
Administration	+	12	3 %
	-	148	34 %

^{*} Type de jugement

- + : Tâches que les enseignants préfèrent effectuer
- : Tâches que les enseignants aiment le moins effectuer

^{**} Nombre total de réponses

- + : n = 455
- : n = 432

Le tableau 15 présente la fréquence en nombre de réponses et le pourcentage de préférence et de non-préférence des enseignants du secondaire pour chacune des trois catégories. Les répondants préfèrent de loin les activités de développement (94 %) aux activités de contrôle (3 %) et aux activités administratives (3 %). De plus, ils apprécient beaucoup moins les activités reliées au contrôle (53 %) et à l'administration (34 %) que les activités de développement (13 %). La grande majorité des enseignants situent les activités de contrôle et les activités administratives au bas de leur échelle de préférence et les activités de développement au sommet de celle-ci probablement parce qu'ils sont beaucoup moins appelés à jouer des rôles de consultation et de décision qu'à jouer des rôles pédagogiques.

RÉSULTATS D'ENTREVUE

Les enseignants qui ont participé aux entrevues individuelles sont aux nombres de 11. Ils ont été invités à répondre à 10 questions similaires à celles du JDS afin que l'on puisse obtenir des réponses plus détaillées et plus personnelles de la part de chaque enseignant. Les résultats obtenus lors de l'entrevue sont très similaires à ceux obtenus par l'intermédiaire de l'instrument.

Première question d'entrevue :

«Quels sont vos sentiments vis-à-vis votre travail?»

La plupart des enseignants, soit 10 d'entre eux, aiment beaucoup enseigner. Certains ressentent du bien-être et de la joie à enseigner et sont passionnés par leur travail. Selon eux, l'enseignement est un travail agréable et enrichissant. La présence des élèves brise la routine et apporte même un regain de vie et de jeunesse. Un enseignant déclare : «Enseigner, c'est se développer soi-même et c'est refaire le monde à chaque fois.» Cependant, trois enseignants apportent des réponses moins positives en ce qui concerne le travail d'enseignant aujourd'hui. Un enseignant se plaint que la pression est de plus en plus forte et s'inquiète des changements, des coupures budgétaires et du renouvellement des conventions. Les deux autres dénoncent le côté administratif et le côté disciplinaire de la tâche d'enseignant.

Deuxième question d'entrevue :

«Est-ce que votre travail revêt une grande satisfaction pour vous?»

Une fois de plus, la majorité des enseignants, c'est-à-dire huit, ont répondu positivement à cette question. Plusieurs associent leur satisfaction à l'enseignement, à leur relation avec les autres, au progrès et à la réussite des élèves ainsi qu'à l'appréciation des élèves envers l'enseignant. Pour les autres, l'insatisfaction est plutôt reliée à l'aspect disciplinaire de la tâche, à l'âge de la clientèle, aux comportements de certains élèves, ce qui entraîne une diminution de la patience chez l'enseignant. Ces résultats sont conformes à ceux obtenus à l'aide du JDS, puisque la moyenne de la satisfaction générale de ces enseignants est de 5,0 moyenne relativement élevée.

Troisième question d'entrevue :

«Dans quelle mesure votre travail vous permet-il d'effectuer différentes tâches et d'utiliser la plupart de vos talents et compétences?»

Tous les enseignants interviewés estiment que l'enseignement, est un travail varié qui nécessite plusieurs talents et aptitudes. Ils utilisent d'abord leurs compétences de pédagogues telles la planification, la préparation, l'enseignement, la gestion de classe et ensuite d'autres talents naturels comme ceux d'artiste, d'humoriste et de comédien. Pour les plus jeunes, le fait d'enseigner plus d'une matière, les poussent à utiliser différentes stratégies, donc à faire preuve d'imagination. Toutefois, il est bien évident qu'un enseignant est dans l'impossibilité de mettre en pratique tous ses talents, puisque la matière ne s'y prête tout simplement pas. Par ailleurs, l'implication à des comités spéciaux amène l'enseignant à utiliser d'autres compétences que celles utilisées en classe. Enfin, la moyenne

présentée au tableau 4 reflète bien ces commentaires puisqu'à 5,5 elle indique que le travail d'enseignant est varié.

Quatrième question d'entrevue :

«Recevez-vous le feedback nécessaire de vos supérieurs et collègues? Expliquez.»

L'opinion des enseignants au sujet du feedback étant plutôt partagée, ceci explique la moyenne relative au feedback des supérieurs et des collègues de 3,5 sur une échelle de 7 (tableau 4). Près de la moitié, soit quatre enseignants sur onze, estiment recevoir du feedback des supérieurs tandis que cinq autres en reçoivent de leurs collègues. Deux enseignants déplorent ne recevoir que du feedback négatif de la part de la direction. Selon deux autres enseignants, l'importance du feedback reçu dépend du type de direction et de la façon de fonctionner du directeur. En général, ceux qui accordent le plus de feedback, ce sont les directeurs qui acceptent de partager leur pouvoir tout en respectant l'opinion des enseignants. Selon cet enseignant un bon feedback serait associé à une gestion de type participative. «Le bien des élèves passent par le bien des professeurs et la direction doit en tenir compte.» Quant au feedback des collègues, il s'effectue sous forme de reconnaissance, d'appréciation, de respect, de partage et d'appui. Il est souvent plus facile à obtenir et plus immédiat.

Cinquième question d'entrevue :

«Dans quelle mesure vous considérez-vous appuyé dans l'accomplissement de votre travail?»

Pour les enseignants rencontrés, il semble que l'appui vient surtout des collègues et des élèves. Quatre enseignants mentionnent l'appui et

l'appréciation des élèves sous la forme d'un sourire, d'un regard ou d'un comportement. Les bonnes relations entre collègues engendrent souvent l'appui et l'aide nécessaire pour résoudre certains problèmes. L'appui de la part des collègues peut être aussi moral. De la direction, très peu d'appui est ressenti, sauf trois exceptions. On reproche à certains directeurs leur inexpérience, un manque de compréhension, une faible implication et même un manque d'effort. Par contre, lorsque la direction accepte des enseignants un degré de participation, ils se sentent appuyés. L'appui des parents est également faible aux yeux de plusieurs enseignants. L'un d'entre eux déclare : «Il y a un monde entre les parents et l'école. L'école offre un espèce de mur d'incompréhension.» Par ailleurs, on mentionne l'appui du conseiller pédagogique concernant la réussite des élèves.

Sixième question d'entrevue :

«Votre travail comporte-t-il suffisamment de défis? Expliquez.»

La réponse à cette question est unanime. Tous les enseignants rencontrés estiment que leur travail comporte plusieurs défis. Certains vont même jusqu'à s'en créer afin que le produit dépasse l'exigence des objectifs. Ces résultats expliquent la moyenne relativement élevée de 5,3 pour la satisfaction vis-à-vis la croissance personnelle. L'enseignement est une tâche illimitée à plusieurs points de vue. Chez la plupart des enseignants le défi principal se retrouve au niveau de la réussite des élèves, c'est-à-dire de motiver davantage les élèves en difficulté d'apprentissage et d'amener les élèves doués à se surpasser. Les défis d'importance chez ces enseignants sont d'intéresser les élèves et de les responsabiliser, de toujours maintenir une bonne relation avec eux en essayant d'être le plus disponible possible pour leur venir en aide si le besoin s'en fait sentir et de se faire accepter en tant qu'enseignant.

Septième question d'entrevue :

«En tant qu'enseignant, comment êtes-vous perçu par vos collègues?»

Dix des enseignants rencontrés pensent être bien perçus. Une seule personne accorde aucune importance à la perception des collègues à son égard. En somme, ils sont perçus de leurs collègues comme étant des enseignants compétents, travaillants, organisés, disciplinés, serviables et sympathiques.

Huitième question d'entrevue :

«Considérez-vous que votre travail est valorisant? Donnez des exemples.»

L'enseignement est valorisant pour neuf des onze enseignants, ce qui explique la moyenne élevée de 5,6 pour la dimension reliée à la satisfaction d'un travail valorisant (tableau 4). Une fois de plus, les résultats qualitatifs sont conformes aux résultats quantitatifs. Pour plusieurs, la valorisation est surtout reliée à l'élève, plus précisément à sa compréhension, son intérêt vis-à-vis la matière, sa progression et son succès. D'ailleurs, un enseignant déclare que : «Le seul plaisir d'enseigner, c'est les élèves.» La réussite personnelle, l'admiration et la reconnaissance des autres sont des facteurs valorisants pour l'enseignant. Il importe donc pour ces enseignants de bâtir une relation de confiance avec les élèves afin qu'ils se confient davantage et qu'ils n'abandonnent pas ce qu'ils ont entrepris. Cependant, deux des enseignants trouvent leur travail beaucoup moins valorisant qu'auparavant. Ils estiment, qu'au cours des dernières années, la transformation des valeurs sociales a eu pour résultat de désillusionner les enseignants, de diminuer leur esprit d'équipe, de détruire la culture des écoles, de réduire les ressources

financières et par le fait même d'augmenter les droits et le pouvoir des élèves.

Neuvième question d'entrevue :

«Dans quelle mesure pouvez-vous dire que vous êtes motivé?»

Huit enseignants ont répondu positivement tandis que trois autres voient leur motivation diminuer d'année en année. La fatigue semble être la principale cause de cette diminution. De plus, l'insécurité d'emploi entraîne également une baisse de motivation chez les jeunes enseignants. Les aspects pédagogique et relationnel du travail d'enseignant influencent grandement sa motivation. Ces résultats encourageants viennent renchérir le résultat de motivation potentielle plutôt élevé de 170,5 obtenu par les enseignants du secondaire de cette commission scolaire.

Dixième question d'entrevue :

«Pourriez-vous me donner des exemples de tâches qui vous motivent?»

Les tâches motivantes mentionnées par les enseignants rencontrés sont les suivantes : (1) l'enseignement; (2) la relation élève-enseignant; (3) la réussite des élèves; (4) la matière enseignée; (5) la relation avec les collègues; (6) les activités (midi et para-scolaires); (7) les activités sportives; (8) la préparation de matériel pédagogique; (9) l'implantation de nouveaux projets; (10) le titulariat; (11) la récupération et (12) le salaire. Sauf pour le salaire, ces observations sont les mêmes que celles recueillies à l'aide de la fiche de renseignements personnels annexée au questionnaire.

CHAPITRE V

SOMMAIRE ET CONCLUSION

INTRODUCTION

Cette théorie de la motivation, appelée théorie des caractéristiques des emplois de Hackman et Oldham (1976), se compose des caractéristiques reliées à l'environnement objectif du travail et de l'expérience subjective vécue par les employés. En plus d'expliquer la motivation et la satisfaction, cette théorie permet, à l'aide de ses critères, de modifier un emploi pour le rendre plus valorisant. On tentera, dans ce chapitre, d'examiner l'emploi des enseignants du secondaire ainsi que leur motivation au travail, à l'aide de cette théorie.

Le but premier de cette recherche était d'explorer l'application de la théorie des caractéristiques des emplois de Hackman et Oldham (1976), en éducation. L'échantillon était constitué de 136 enseignants du secondaire, tous issus de la même commission scolaire francophone.

Premièrement, l'analyse de variance a été utilisée afin de vérifier s'il existait des différences significatives entre les moyennes obtenues par les enseignants regroupés selon les variables sociodémographiques suivantes : sexe, âge, années d'enseignement, degré de scolarité et finalement, selon leur école d'appartenance. Deuxièmement, on a eu recours aux corrélations afin de déterminer s'il existait des relations entre les caractéristiques de l'emploi et les états psychologiques d'une part, et entre ces derniers et les résultats de l'emploi pour les enseignants du secondaire de cette commission scolaire d'autre part. Enfin, les corrélations ont été utilisées afin de déterminer si les relations supportent l'effet médiateur des états psychologiques entre les caractéristiques de l'emploi et les résultats.

SOMMAIRE DES RÉSULTATS

La recherche a été effectuée autour des cinq questions suivantes :

Question générale : Est-ce que la théorie des caractéristiques des emplois supporte le modèle dans le milieu de l'éducation?

Questions secondaires :

1) Quelles sont les relations entre les caractéristiques de l'emploi et les états psychologiques pour les enseignants de cette commission scolaire?

2) Quelles sont les relations entre les états psychologiques et les résultats de l'emploi pour les enseignants du secondaire de cette commission scolaire?

3) Est-ce que les relations supportent l'effet médiateur des états psychologiques entre les caractéristiques de l'emploi et les résultats?

4) Est-ce qu'il existe des différences significatives selon les variables indépendantes?

Résultats relatifs à la question de recherche générale

C'est en comparant les moyennes et les écarts-types des scores obtenus par les enseignants de l'échantillon, pour les dimensions de leur emploi, aux normes d'emplois professionnels et de service d'Hackman et Oldham, qu'il a été possible de répondre à cette question.

Lorsqu'on les compare à la norme des professionnels, on note que neuf de nos moyennes sont moins élevées que celles de Hackman et

Oldham et que huit dimensions sont moins élevées que les normes reliées aux emplois de service. Malgré ces différences, on remarque quand même une grande similitude entre les résultats obtenus et ceux de Hackman et Oldham. Quant à l'étude de Barnabé et Burns effectuée auprès d'enseignants, elle révèle aussi des résultats similaires à ceux obtenus. Par ailleurs, on obtient sept moyennes plus élevées, une moyenne moins élevée et seulement trois dimensions similaires à celles des deux auteurs. Donc, ces résultats permettent de conclure, en raison de leur similitude avec ceux de Hackman et Oldham, et de leur complémentarité avec ceux de Barnabé et Burns, que la théorie des caractéristiques des emplois est applicable à l'éducation. En résumé, le modèle et le JDS semblent avoir leur utilité dans le milieu de l'enseignement.

Résultats relatifs à la première question de recherche

Deux des corrélations reliées aux trois caractéristiques de l'emploi et au sentiment d'un travail valorisant sont plus élevées que celles obtenues par Hackman et Oldham. La corrélation reliée à la variété des habiletés et le sentiment d'un travail valorisant est moins élevée que celle des deux auteurs. Ce phénomène est probablement attribuable au fait que les enseignants sont de plus en plus contraints à effectuer des tâches d'exécutant (Brassard, 1989, p.6). Au cours de la dernière décennie, le ministère de l'Éducation du Québec a bureaucratisé l'enseignement. Conséquemment au nouveau régime pédagogique, les enseignants ont beaucoup moins de liberté dans l'exécution de leur travail. Par surcroît, ils doivent simplifier l'instruction et atteindre des objectifs bien définis (Barnabé et Burns, 1994).

La faible corrélation qui existe entre l'autonomie et le sentiment de responsabilité à l'égard du travail (0,30) est sans doute reliée au rôle d'exécutant explicité par Brassard (1989). L'enseignant se sent autonome

dans sa classe mais ne l'est pas lorsqu'il s'agit de la construction de sa tâche. Autre hypothèse qui peut servir à la compréhension de cette réalité. Les conventions collectives ont donné plus de pouvoir aux enseignants, et ce, au détriment du sentiment de responsabilité à l'égard du travail (Corwin et Borman (1988). On observe également que les enseignants de cette commission scolaire obtiennent également une faible corrélation entre le feedback de l'emploi et la connaissance des résultats.

En conclusion, ces résultats démontrent que les relations qui existent entre les caractéristiques de l'emploi et les états psychologiques pour les enseignants du secondaire de cette commission scolaire sont les mêmes que celles obtenues par Hackman et Oldham.

Résultats relatifs à la deuxième question de recherche

Même si les résultats des corrélations obtenus dans cette étude, entre les états psychologiques et les résultats de l'emploi sont pour la plupart moins élevés que ceux obtenus par Hackman et Oldham et que trois d'entre eux sont plus élevés, on peut quand même conclure que les relations obtenues dans la présente recherche sont les mêmes que celles des deux auteurs. Cependant, il est important de mentionner que les corrélations obtenues, quoique légèrement supérieures pour six résultats, se rapprochent beaucoup plus de celles obtenues par Barnabé et Burns (1994). Cette différence s'explique probablement par le fait probablement parce que les données des deux recherches ont été recueillies auprès d'enseignants et que l'échantillon de Hackman et Oldham s'avérait d'une toute autre envergure. Ces différences de corrélations entre les résultats de la présente étude, ceux de Barnabé et Burns (1994) et les résultats obtenus par Hackman et Oldham (1975) suggèrent possiblement une modification du modèle afin qu'il soit plus approprié au milieu de l'éducation.

Résultats relatifs à la troisième question de recherche

Tout comme celles de Barnabé et Burns (1994), les corrélations obtenues supportent l'effet médiateur des états psychologiques entre les caractéristiques de l'emploi et les résultats. Il en est ainsi, puisque les corrélations entre les caractéristiques et les états psychologiques sont inférieures à celles qui existent entre les états psychologiques et les résultats. L'augmentation des corrélations s'effectue de gauche à droite dans la matrice, à l'exception d'une seule, celle entre le feedback de l'emploi et la connaissance des résultats (0,49).

Résultats relatifs à la quatrième question de recherche

Les résultats de cette recherche permettent d'émettre certaines conclusions intéressantes en relation avec cette question. Premièrement, il n'y a aucune différence significative entre les enseignants de sexe masculin et ceux de sexe féminin. Deuxièmement, les jeunes enseignants obtiennent des moyennes significativement plus élevées que les enseignants plus âgés pour la variété des habiletés, le feedback des supérieurs et des collègues et la relation avec les autres. Étant plus jeunes et moins expérimentés, il est normal que les enseignants du premier groupe reçoivent plus de feedback. Ce sont eux également qui sont les moins satisfaits de leur sécurité d'emploi. Troisièmement, il semble que les enseignants détenteurs d'un certificat ou d'un baccalauréat recevraient plus de feedback de leur emploi, ils seraient plus satisfaits et motivés que ceux qui possèdent une maîtrise. Il semble en être ainsi pour les jeunes enseignants. Ils recevraient plus de feedback des supérieurs et des collègues que les plus âgés, seraient plus motivés et plus satisfaits vis-à-vis leurs collègues et leurs supérieurs que ne le sont leurs collègues plus âgés. De plus, ils entretiendraient de meilleures relations avec les autres. L'emploi des enseignants plus expérimentés exigerait une réorganisation et un enrichissement afin que ces derniers

puissent retrouver un minimum de motivation et de satisfaction. De toute évidence, ce sont les enseignants qui possèdent plus de 25 ans d'expérience qui sont les plus satisfaits de leur sécurité d'emploi. Finalement, il semblerait que les enseignants des écoles 1 et 6 sont les plus motivés et les plus satisfaits vis-à-vis leur travail.

Autres résultats

Un certain nombre d'enseignants ont mentionné les tâches qu'ils préféreraient accomplir et celles qu'ils aimaient le moins. La plupart d'entre eux, soit 94 %, situent les activités de développement (enseignement, activités, planification et relations) au sommet de leur échelle de préférence. Par contre, lorsqu'il s'agit des activités de contrôle (correction, discipline, surveillance) et des activités administratives (rédaction de rapports, réunions, bulletins) 53 % et 54 % les situent en bas de leur échelle de préférence.

Résultats relatifs aux entrevues

Les informations recueillies au moment de l'entrevue permettent de croire tout d'abord que la plupart des enseignants aiment beaucoup enseigner et sont satisfaits de leur travail. De plus, tous les enseignants rencontrés estiment que leur travail leur permet d'utiliser la plupart de leurs talents et de leurs compétences. Pour ce qui est du feedback des supérieurs et des collègues, certains considèrent en recevoir suffisamment tandis que d'autres déplorent ne recevoir que du feedback négatif. Il semble que ce ne sont pas tous les supérieurs qui donnent du feedback aux enseignants : cette question dépendrait de la direction. Les enseignants prétendent que l'appui qu'ils reçoivent leur vient surtout des collègues et des élèves et que leur travail les incitent constamment à relever divers défis. Aussi la majorité des enseignants estiment être bien perçus des collègues

et l'enseignement est un travail valorisant surtout grâce à l'élève. D'ailleurs, un d'entre eux déclare que : «... le seul plaisir d'enseigner, c'est les élèves...». D'ailleurs, «éduquer, c'est avant tout établir une relation vraie à l'autre, ce qui favorise le développement intégral ainsi que l'apprentissage de l'élève» (Croteau, 1996, p.1). Enfin, même si certains enseignants se sentent de moins en moins motivés, la grande majorité sont très motivés. Parmi les facettes de l'enseignement qui sont les plus motivantes, on retrouve l'enseignement, la relation élève-enseignant, la réussite des élèves, la matière enseignée et la relation avec les collègues.

Implications pour la recherche

L'échantillon dont on s'est servi pour effectuer cette recherche était exclusivement composé d'enseignants du secondaire d'une commission scolaire francophone du secteur public. Dans les recherches futures, il serait sans doute intéressant d'inclure les enseignants de l'élémentaire et du secondaire afin de pouvoir généraliser les résultats à toute la commission scolaire. Des comparaisons entre le secteur francophone et le secteur anglophone ainsi qu'entre le secteur public et privé pourraient également être effectuées. Ainsi, il serait possible de généraliser les résultats à l'échelle provinciale. Par ailleurs, puisque la situation québécoise diffère de celle des autres provinces canadiennes et de celle des autres pays, il serait pertinent d'y tester le modèle. De plus, Barnabé et Burns (1994) suggèrent que le modèle soit également utilisé auprès des administrateurs scolaires, et ce, à différents niveaux.

Tout comme les travaux de Gorsuch (1976), Harder (1985), Hart (1987), Ellis (1988), Barnabé (1988) et Barnabé et Burns (1994), cette étude a tenté de vérifier l'applicabilité de la théorie de Hackman et Oldham en éducation. L'analyse des résultats permet de conclure que la théorie des caractéristiques des emplois s'applique au milieu de l'éducation et qu'elle

permet d'étudier la motivation des enseignants. Par contre, il semble que les caractéristiques ne mesurent pas adéquatement certains aspects de l'emploi d'enseignant. Éventuellement, il serait intéressant de mener des études en se servant de la version du modèle modifiée par Frase et Sorenson (1992).

D'ailleurs, les différences que l'on constate entre les résultats de corrélations obtenus et ceux de Hackman et Oldham suggèrent qu'il serait préférable de modifier le modèle des caractéristiques de l'emploi afin qu'il se prête davantage à l'éducation. Dans le cadre d'une recherche sur la restructuration, Frase et Heck (1992) ont tenté de modifier le modèle de Hackman et Oldham en y ajoutant certaines caractéristiques de l'emploi telles la routine, la définition du rôle, l'ampleur du rôle, la prise de décision, l'expérimentation et la possibilité d'expression. De plus, les deux auteurs ont ajouté au modèle des résultats du travail comme les intentions et les attentes reliées à la carrière. Ce modèle ayant été adapté pour le milieu de l'éducation mériterait certainement de faire l'objet d'éventuelles recherches en éducation.

Implications pour la pratique

Même si les résultats de cette étude sur la profession enseignante, s'avèrent plutôt positifs, il n'en demeure pas moins qu'il existe un réel besoin d'améliorer le travail des enseignants du secondaire. De nombreux chercheurs s'accordent à le dire. Les enseignants québécois francophones sont de plus en plus affectés par la détérioration de leurs conditions d'emploi et de tâche et sont inquiets quant à leur autonomie professionnelle (Lessard, 1991). Baby (1996) prétend que la société, responsable de l'essoufflement véritable de l'école, se montre odieuse envers elle, en plus de multiplier ses attentes de façon exponentielles. Incontestablement, l'amélioration du système scolaire passe par les enseignants mais il ne faudrait pas ignorer qu'elle passe aussi par les directions d'école, les

commissions scolaires et le ministère. Lorsque tous ces agents partageront les responsabilités et les tâches, les choses reprendront alors un cours plus normal.

Il faudrait d'abord restructurer verticalement leur travail afin qu'ils puissent être plus autonomes dans l'accomplissement de leur travail (Barnabé, 1990). Afin d'harmoniser les relations et de réduire ainsi les tensions et les conflits éventuels entre les enseignants et la direction, «il faut maintenir un juste équilibre entre la collaboration nécessaire et la volonté d'autonomie, entre le besoin d'aide et de support et le désir de se soustraire au contrôle, entre l'appartenance à un ensemble contrôlé par la direction et les collègues et le maintien de l'intégrité de son territoire d'action.» (Lessard, Tardif, Lahaye, 1991, p.88).

Il n'existe pas de méthode miracle pour diriger une école. Le directeur se doit d'abord d'être fidèle à ses valeurs et à ses convictions mais il se doit aussi de respecter celles des autres. En plus d'être éducateur, il est surtout une personne-ressource dans l'obligation d'encourager et de soutenir continuellement son personnel. Il doit ouvrir ses canaux de feedback afin que les enseignants puissent recevoir toute information reliée à leur performance et leur efficacité (Barnabé, 1990). Il doit, au même titre, s'assurer du bien-être des enseignants, afin qu'ils puissent fournir un bon rendement. En leur fournissant un milieu agréable et des situations de travail stimulantes, le directeur répond ainsi aux besoins des enseignants, suscitant chez ceux-ci une plus grande motivation, un meilleur rendement et une efficacité qui facilitent l'atteinte des objectifs. La clé du succès consiste à créer un contact motivant avec les enseignants. En plus des compétences psychologiques particulièrement importantes que sa tâche exige, le directeur d'école, doit être en mesure de bien communiquer, de collaborer avec les autres, de créer un bon milieu de travail et d'influencer positivement tout son personnel. Lorsqu'une décision s'impose, le type de décision employé

par le directeur dépend toujours de la situation dans laquelle il se trouve. Toutefois, la décision collégiale est souvent préférable aux autres, puisqu'elle provoque chez les enseignants qui y participent un engagement accru, de la motivation, une grande loyauté, un meilleur accomplissement, un sentiment d'appartenance et un esprit d'équipe. Et sans perdre de vue qu'un directeur est un administrateur, il doit toutefois prendre en compte que la gestion participative valorise les individus, encourage l'initiative et le partage des pouvoirs et provoque la compréhension de la réalité. Le directeur qui utilise ce type de gestion, qui partage son autorité avec les ressources humaines de son école, et ce, lorsque les circonstances s'y prêtent contribue ainsi à se rapprocher davantage de son personnel et fait de lui une personne plus appréciée de son entourage. Idéalement, le directeur respecte, reconnaît et apprécie positivement le travail des enseignants, il s'intéresse également à la pédagogie. En peu de mots, il doit reconnaître que les enseignants ont une conscience professionnelle (Lessard, Tardif et Lahaye, 1991).

La motivation au travail constitue une préoccupation pour tout directeur qui se soucie de satisfaction, de rendement, d'atteinte d'objectifs et d'efficacité. Pour susciter cette énergie, il doit être motivé lui-même, c'est-à-dire qu'il doit, entre autres, être disponible, enclin à encourager et surtout projeter la passion qu'il a pour sa profession. Cette disposition crée un climat propice à la motivation et engendre le jeu du miroir «motivant-motivé» (Bonnet et al., 1995).

Un directeur d'école efficace est en somme, un «donneur de souffle», il permet à son école de respirer. Pour s'acquitter de sa tâche, il doit posséder les dix caractéristiques suivantes : (1) Il sait donner du sens à l'action quotidienne; (2) Il regarde, écoute, rend guetteur; (3) Il sait rendre auteur-acteur ceux qui travaillent avec lui; (4) Il fédère les énergies et favorise l'émergence des réseaux; (5) Il gère dynamiquement les

contradictions; (6) Il s'efforce de rendre son «morceau de système» anthropogène; (7) Il veut changer l'ordre des choses; (8) Il sait utiliser les échecs et le temps; (9) Il sait perdre du pouvoir pour pouvoir en gagner; (10) Il sait composer avec les vents et les courants plutôt que d'imposer sa route (Serieyx, 1993).

Conclusion

La théorie des caractéristiques des emplois, contrairement aux théories traditionnelles de la motivation, se concentre sur ce qui constitue un travail valorisant. Les variables qui motivent un employé, en l'occurrence un enseignant se situent à trois niveaux : au niveau de l'individu, au niveau de l'emploi et au niveau de la situation du travail ou de l'environnement organisationnel (Steers et Porter, 1975, p.553). La théorie des caractéristiques des emplois permet de mesurer ces trois niveaux de motivation.

Elle permet également de déceler les aspects de l'emploi qui nécessitent une amélioration ou un changement et met en relief ses facettes positives. À l'aide de cette théorie, il est donc possible de déterminer si un emploi doit être restructuré ou non (Hackman et Oldham, 1980, p.67). Kasten (1986, p.282) espère, qu'en faisant appel à la restructuration des emplois, il sera possible de changer l'emploi des enseignants. Quant à Mitchell et Peters (1988, p.75), ils suggèrent qu'on élargisse la définition de l'emploi des enseignants en leur attribuant plus de responsabilités. Dans leur étude sur l'insatisfaction Conley, Bacharach et Bauer (1989, p.76) en arrivent à la conclusion suivante : une restructuration de l'emploi des enseignants contribue à améliorer leur motivation ainsi que leur rétention. Il importe d'explorer la façon dont les emplois des enseignants peuvent être enrichis en se servant de questionnaire comme le JDS malgré ses limites. Même si Schneider (1985) considère une baisse de popularité de la théorie

des caractéristiques des emplois et que Hackman et Oldham (1980, p.97) estiment que leur théorie ne trace pas un portrait complet des effets des caractéristiques de l'emploi sur la motivation, par contre, la théorie examine les conditions qui sont susceptibles de motiver l'employé (Fox et Feldman, 1988) et fournit des éléments qui peuvent faciliter la restructuration de l'emploi d'enseignants (Barnabé, 1988).

Certaines similitudes sont à noter entre les résultats obtenus dans le cadre de cette étude et ceux des études menées au Québec. Tout d'abord, l'étude de Toupin, Lessard, Cormier et Valois (1982) démontre que les enseignants sont majoritairement satisfaits de leurs relations avec leurs élèves mais ils estiment manquer d'autonomie, de responsabilité et de collégialité. Le Conseil supérieur de l'éducation (1984) fait état également de la satisfaction des enseignants vis-à-vis la relation enseignant-élèves. En traçant un portrait de la profession enseignante, Berthelot (1991) obtient des résultats semblables à ceux de cette étude. La satisfaction des enseignants se situe au niveau des relations avec les élèves et les collègues, du perfectionnement, des tâches à réaliser et du salaire. Par contre, ils se plaignent de l'insuffisance des ressources, de la lourdeur de la tâche de travail et de l'absence de pouvoir. Finalement, Payeur et David (1991) démontrent que les principales sources de satisfaction chez les enseignants sont la matière enseignée, les relations avec les élèves et les collègues et la sécurité d'emploi chez les plus âgés. Les sources d'insatisfaction regroupent entre autres les budgets de fonctionnement, les disponibilités des ressources humaines, les innovations pédagogiques, le feedback, les tâches complémentaires et enfin le nombre d'élèves par classe.

L'ensemble des résultats obtenus permettent donc de conclure que la théorie des caractéristiques des emplois et le Job Diagnostic Survey peuvent être utiles en éducation. D'ailleurs, le JDS permet de déceler les aspects du travail qui devraient être améliorés et de déterminer les méthodes

d'interventions appropriées. Enfin, le JDS constitue une bonne mesure de la qualité de vie au travail (Turcotte, 1982, p.25). Pour résumer brièvement, les résultats de cette étude révèlent que la qualité de vie au travail des enseignants du secondaire de cette commission scolaire francophone se porte relativement bien.

RÉFÉRENCES

- Adams, J.S. (1963). Toward an Understanding of Inequity. Journal of Abnormal and Social Psychology, 67, 425.
- Adler, S., Skov, R.B., et Salvemini, N.J. (1985). Job characteristics and job satisfaction: When cause becomes consequence. Organizational Behavior and Human Performance, 35, 266-278.
- Alderfer, C.P. (1972). Existence, Relatedness and Growth. New York, N.Y.: Free Press.
- Algera, J.A. (1990). The Job Characteristics Model of work motivation revisited. In U. Kleinbeck, H.H. Quast, H. Thierry, et H. Hacker, Work motivation. (pp. 85-103). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Anderson, M.G., et Iwanicki, E.F. (1984) Teacher motivation and its relationship to burnout. Educational Administration Quarterly, 20, 109-132.
- Arnold, H.J., et House, R.J. (1980). Methodological and substantive extensions to the job characteristics model of motivation. Organizational Behavior and Human Performance, 25, 161-183.
- Baby, A. (1966, Mars). Revenir à l'essentiel, c'est redéfinir la mission de l'école dans le contexte d'aujourd'hui. Revue Notre-Dame. pp. 16-28.
- Barnabé, C. (1987). La motivation intrinsèque au travail chez les directeurs d'écoles anglophones. McGill Journal of Education, 25, 353-368.
- Barnabé, C. (1987). La motivation et la satisfaction du personnel en relation avec le rendement. In C. Barnabé et H. Girard (Ed.) Administration scolaire : théorie et pratique. (pp. 319-340). Chicoutimi, QC : Gaëtan Morin.
- Barnabé, C. (1988). La théorie des caractéristiques des emplois appliquée à l'étude de la motivation au travail d'enseignants du Nouveau-Brunswick. Revue canadienne de l'éducation, 13 (3), 391-403.
- Barnabé, C. (1990). La motivation intrinsèque au travail chez les directeurs d'écoles anglophones. McGill Journal of Education, 25 (3), 353-368.

- Barnabé, C. (1994). La théorie des caractéristiques des emplois de Hackman et Oldham : une recension des écrits. McGill Journal of Education, 29 (3), 309-324.
- Barnabé, C., et Burns, M. (1990). A test of the Job Characteristics Model of motivation in education. Paper presented at the British Educational Research Association Conference. London, England. August 1990.
- Barnabé, C., et Burns, M. (1994). Teacher's job characteristics and motivation. Educational Researcher, 36 (2), 169-183.
- Bass, B.M., et Barrett, G.V. (1981). People, work and organizations. (2nd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon. Inc.
- Bergeron, P.G., et Kahl, A.L. (1993). Introduction aux affaires. Boucherville, QC : Gaëtan Morin.
- Berthelot, M. (1991). Enseigner : Qu'en disent les profs? Québec, QC : Conseil supérieur de l'éducation.
- Bhagat, R.B., et Chassie, M.B. (1980). Effects of changes in job characteristics on some theory-specific attitudinal outcomes: Results from a naturally occurring quasi experiment. Human Relations, 33 (5), 297-313.
- Blood, M.R., et Hulin, C.L. (1967). Alienation, environmental characteristics, and worker responses, Journal of Applied Psychology, 51, 284-290.
- Bonnet, F., Dupont, P., Godin, A., Huget, G., Paillote, C. et Sandi, N.A. (1995). L'école et le management. (3^e ed.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Brassard, A. (1989), L'utilisation des technologies du traitement de l'information à des fins de gestion et la progression «en arrière» de la gestion scolaire. 2^e Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada. Sherbrooke, QC : Université de Sherbrooke.
- Burns, M., et Barnabé, C. (1992). The power of the Job Diagnostic Survey instrument to discriminate across school boards and schools. The Journal of Educational Administration and Foundations, 7 (2), 27-45.
- Carpentier-Roy, M.C. (1991). Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire. Rapport de recherche. Montréal, QC : Centrale de l'enseignement du Québec.

- Chenata, M. (1987). La satisfaction au travail des enseignants dans deux écoles d'une même institution : étude comparative. Séminaire de lecture. Sciences de l'éducation. Université de Montréal.
- Chisholm, G.B., Washington, R. et Thibodeaux, M. (1980). Job motivation and the need fulfillment deficiencies of educator. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Boston.
- Conley, S.C., Bacharach, S.B., et Bauer, S. (1989). The school work environment and teacher career dissatisfaction. Educational Administration Quarterly, 25 (1), 58-81.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1984). La condition enseignante. Québec. QC : Gouvernement du Québec.
- Corwin, R.G., et Borman, K, M. (1988). School as workplace: structural constraints on administration. Educational Administration. New York: Longman, pp.209-237.
- Croteau, G. (1996, Mars). Qui a un bon mot pour l'école? Une école qui éduque. Revue Notre-Dame. pp. 1-3.
- Dumont, F., et Martin, Y. (Eds.). (1990). L'éducation 25 ans plus tard! et après? Québec, QC : L'institut québécois de recherche sur la culture.
- Dunham, R.B. (1976). The measurement and dimensionality of job characteristics. Journal of Applied Psychology, 61, 404-409.
- Dunham, R.B., Aldag, R.J., et Brief, A.P. (1977). Dimensionality of task design as measured by the job diagnostic survey. Academy of Management Journal, 20, 209-223.
- Ellis, N.H. (1988). Job Redesign: Can it influence teacher motivation? Paper presented at the Annual Meeting of the New England Educational Research Organization. Rockport, MA.
- Erlandson, D.A., et Pastor, M.C. (1981). Teacher motivation, job satisfaction, and alternatives. Directives for principals. NASSP Bulletin, 65, (442), 5-9.
- Evans, M.G., Kiggundu, M.N., et House, R.J. (1979). A partial test and extension of the job characteristics model of motivation. Organizational Behavior and Human Performance, 24, 354-381.

- Farh, J.L., et Scott, W.E. (1983). The experimental effects of «autonomy» on performance and self-reports of satisfaction. Organizational Behavior and Human Performance, 31, 203-222.
- Fournier, N. (1990). Job motivation of secondary school teachers: An application of the Job Characteristics Theory. Thèse de maîtrise inédite. Université McGill.
- Fox, S., et Feldman, C. (1988). Attention state and critical psychological states as mediators between job dimensions and job outcomes. Human Relations, 41, 229-245.
- Frase, L.E., et Heck, G. (1992). Restructuring in the Fort McMurray Catholic schools: A research-based approach. The Canadian School Executive, 11, (8), 3-9.
- Frase, L.E., et Matheson, R.R. (1992). Restructuring: Finetuning the system in Fort McMurray catholic schools. Challenge in Educational Administration, 29, (1), 16-22.
- Frase, L.E., et Sorenson, L. (1992). Teacher motivation and satisfaction: Impact on participatory management. NASSP Bulletin, 76, (540), 37-43.
- Fried, Y., et Ferris, G.R. (1987). The validity of the job characteristics model: A review and meta-analysis. Personnel Psychology, 40, 287-322.
- Gorsuch, R.A. (1976). An investigation of the relationships between core job dimensions, psychological states, and personal and work outcomes among public school teachers. Doctoral dissertation. University of Maryland.
- Griffeth, R.W. (1985). Moderation of the effects of job enrichment by participation: A longitudinal field experiment. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 35, 73-93.
- Griffin, R.W. (1983). Objective and social sources of information in task redesign: A field experiment. Administrative Science Quarterly, 28, 184-200.
- Glick, W.H. Jenkins, G.D., Jr., et Gupta, N. (1986). Method versus substance: How strong are underlying relationships between job characteristics and attitudinal outcomes? Academy of Management Journal, 29, 441-464.

- Hackman, J.R., et Lawler, E.E. (1971). Employee reactions to job characteristics. Journal of Applied Psychology, 55, 259-265.
- Hackman, J.R., et Oldham, G.R. (1974). The Job Diagnostic Survey: An instrument for the diagnosis of jobs and the evaluation of job redesign projects. Technical report N°4, Department of Administration Science, Yale University.
- Hackman, J.R., et Oldham, G.R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. Journal of Applied Psychology, 60, 159-170.
- Hackman, J.R., et Oldham, G.R. (1976). Motivation through the design of work: A test of a theory. Organizational Behavior and Human Performance, 21, 289-304.
- Hackman, J.R., et Oldham, G.R. (1980). Work redesign. Reading, MA: Assison-Wesley.
- Hart, A.W. (1987). A career ladder's effect on teacher career and work attitudes. American Educational Research Journal, 24, 479-503.
- Harder, W.W. (1985). Teacher job satisfaction. An application and expansion of the Job Characteristics Model of motivation. Doctoral dissertation. Marquette University.
- Herzberg, F., Mausner, B., et Synderman, B. (1976). The motivation to work. New York, N.Y.: John Wiley.
- Hogan, E.A., et Martell, D.A. (1987). A confirmatory structural equations analysis of the Job Characteristics Model. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 39, 242-263.
- Hoy, W.K., et Miskel, C.G. (1991). Educational Administration. Theory, research and practice. (4th ed.) New York, N.Y.: McGraw-Hill.
- Hulin, C.L., et Blood, M.R. (1968). Job enlargement, individual differences, and worker responses. Psychological Bulletin, 69, 41-55.
- Idaszak, J.R., et Drasgow, F. (1987). A revision of the Job Diagnostic Survey: Elimination of a measurement artifact. Journal of Applied Psychology, 72, 69-74.
- Kasten, K. (1986). Redesigning teachers' work. Issues in Education, IV (3), 272-286.

- Katz, R. (1978). Job longevity as a situational factor in job satisfaction. Administrative Science Quarterly, 23, 204-223.
- Kerlinger, F.N. (1986). Foundations of behavioral research. Toronto, ON: Holt, Rinehart and Winston.
- Kiggundu, M.N. (1980). An empirical test of the theory of job design using multiple job ratings. Human Relations, 33, 339-351.
- Lamaute, D. (1981). La satisfaction au travail des professeurs du niveau élémentaire d'enseignement au Québec : comparaison secteur privé et secteur public. Mémoire inédit de maîtrise. École des relations industrielles. Université de Montréal.
- Landriault, M. (1985). L'absentéisme des enseignants à la suite des décrets de 1983. Séminaire de lecture. Sciences de l'éducation. Université de Montréal.
- Larouche, V. (1978). La satisfaction au travail des enseignants de l'Alliance des professeurs de Montréal. Montréal, QC : École des relations industrielles. Université de Montréal.
- Lawler, E.E., III. (1973). Motivation in work organizations. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Lee, R., et Klein, A.R. (1982). Structure of the Job Diagnostic Survey for public sector occupations. Journal of Applied Psychology, 67, 515-519.
- Lessard, C. (1990). Statut des enseignants : quelques éléments d'analyse et facteurs d'évolution. In: F. Dumont et Y. Martin (Eds). L'éducation 25 ans plus tard! et après? Québec, QC : L'institut québécois de recherche sur la culture.
- Lessard, C. (1991). Le travail enseignant et l'organisation professionnelle de l'enseignement : perspectives comparatives et enjeux actuels. In: C. Lessard, M. Perron et W. Bélanger (Eds). La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990. (pp.15-40). Québec QC : L'institut québécois de recherche sur la culture.
- Lessard, C., Tardif, M. et Lahaye, L. (1991). Pratique de gestion, régulation du travail enseignant et nouvelle professionnalité. In: C. Lessard, M. Perron et W. Bélanger (Eds.). La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990. (pp.69-91). Québec, QC : L'institut québécois de la recherche sur la culture.

- Lewin, K. (1938). The conceptual representation and measurement of psychological forces. Contribution to Psychological Theory, 1, (4), 229-233.
- Locke, E.A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. Organizational Behavior and Human Performance, 3, 157-189.
- Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. Psychological Review, 50, 370-396.
- Maslow, A.H. (1970). Motivation and Personality. (2nd ed.). New York, N.Y.: Harper & Row.
- McClelland, D.C., Atkinson, J.W., Clark, R.W., et Lowell (1953). The achievement motive. New York, NY: Appleton-Century-Crofts.
- McClelland, D.C. (1971). The Achieving Society. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- McClelland, D.C., et Burnham, D.H. (1976). Power is the great motivator. Harvard Business Review, 54 (2), 100-110.
- Miskel, C.G. (1982). Motivation in educational organizations. Educational Administration Quarterly, 18 (3) : 65-88.
- Miskel, G.G., et Ogawa, R. (1988). Work motivation, job satisfaction and climate. In: N.J. Boyan (Ed.). Handbook of Research on Educational Administration. (pp.279-286). New-York, NY: Longman.
- Mitchell, D.E., et Peters, M.J. (1988). A stronger profession through appropriate teacher incentives. Educational Leadership, 46 (3), 74-78.
- Moore Johnson, S. (1986). Incentives for teachers: What motivates, what matters. Educational Administration Quarterly, 22 (3), 54-79.
- Oldham, R.G., et Miller, H.E. (1979). The effect of significant others' job complexity on employee reactions to work. Human Relations, 32, 247-260.
- O'Reilly III, C.A., Parlette, G.N., et Bloom, J.R. (1980). Perpetual measures of task characteristics: The biasing effects of differing frames of reference and job attitudes. Academy of Management Journal, 23 (1), 118-131.

- Orpen, C. (1979). The effects of job enrichment on employee satisfaction, motivation, involvement, and performance: A field experiment. Human Relations, 32, 189-217.
- Pastor, M., et Erlandson, D.A. (1982). A study of the higher order needs strength and job satisfaction in secondary public school teachers. Journal of Educational Administration, 20 : 172-183.
- Payeur, C., et David, H. (1991). Vieillesse et condition enseignante. Québec, QC : Centrale de l'enseignement du Québec.
- Pierce, J.L., et Dunham, R.B. (1978). The measurement of perceived job characteristics: The Job Diagnostic Survey versus the Job Characteristics Inventory. Academy of Management Journal, 21, 123-128.
- Piéron, H. (1968). Vocabulaire de la psychologie. Paris : Presses Universitaires de France.
- Porter, L.W. (1961). A study of perceived need satisfactions in bottom and middle management jobs. Journal of Applied Psychology, 45, 1-10.
- Porter, L.W., et Lawler, E.E. (1968). Managerial Attitudes and Performance. Homewood, Ill: Richard D. Irwin.
- Rancourt, F.L. (1983). Validation de la traduction française du «Job Diagnostic Survey», Mémoire inédit de maîtrise. Université de Montréal.
- Roberts, K.M., et Glick, W. (1981). The job characteristics approach to task: A critical review. Journal of Applied Psychology, 66, 193-217.
- Robertson, K. (1988). A study of the job characteristics of the school principal's job. Thèse inédite de maîtrise. Université McGill, Montréal.
- Schneider, B. (1985). Organizational behavior. Annual Review of Psychology, 36, 573-611.
- Schmidt, G.L. (1976) Job satisfaction among secondary administrators. Educational Administration Quarterly, 12, 68-86.
- Sergiovanni, T.J. (1967). Factors which affect satisfaction and dissatisfaction of teachers. Journal of Educational Administration, 5, 68-82.

- Sergiovanni, T.J., et Carver, F.D. (1980). The new school executive: A theory of administration, (2^e ed.). New York, NY: Harper and Row.
- Serieyx, H. (1993). Le big bang des organisations. Quand l'entreprise, l'état et les régions entrent en mutation. Paris : Calmann-Levy.
- Sims, H.P. Jr., Szilagyi, A.D., et Keller, R.T. (1976). The measurement of job characteristics. Academy of Management Journal, 19, 195-212.
- Steers, R.M., et Porter, L.W. (1975). Motivation and work behavior. New York, NY: McGraw-Hill.
- St-Pierre, M. (1992). Une étude des caractéristiques de l'emploi de directeur adjoint d'école au Québec. Thèse inédite de maîtrise. Université McGill, Montréal.
- Taber, T.D., et Taylor, E. (1990). A review and evaluation of the psychometric properties of the Job Diagnostic Survey. Personal Psychology, 43, 467-500.
- Terborg, J.R., et Davis, G.A. (1982). Evaluation of a new method for assessing change to planned job redesign as applied to Hackman and Oldham's Job Characteristics Model. Organizational Behavior and Human Performance, 29, 112-128.
- Toulouse, J.-M., et Poupart, R. (1976). La jungle des théories de la motivation au travail. Gestion. Revue internationale de gestion, 1 (1), 54-59.
- Toupin, L., et al. (1980). Les enseignants et les enseignantes du Québec : une étude socio-pédagogique. Le vécu professionnel : Tâche et milieu de travail. Québec, QC : Service de la recherche. Ministère de l'éducation.
- Toupin, L., et al. (1982). La satisfaction au travail chez les enseignantes et enseignants au Québec. Relations industrielles, 37 (4), 805-826.
- Trusty, F.M., et Sergiovanni, T.J. (1966). Perceived need deficiencies of teachers and administrators: A proposal for restructuring teacher roles. Educational Administration Quarterly, 2, 168-180.
- Turcotte, P.H. (1982). La qualité de vie au travail. Montréal, QC : Les Éditions Agence d'Arc.

Turner, A.N., et Lawrence, P.R. (1965). Industrial jobs and the worker: An investigation of response to task attributes. Boston, MA: Harvard University. Graduate School of Business.

Vroom, V.H. (1964). Work and Motivation. New York, NY: John Wiley and Sons.

APPENDICE 1

Lettre de recommandation de la direction générale

APPENDICE 2

Lettre présentant le but de l'étude au directeur

APPENDICE 3

Lettre présentant le but de l'étude et la procédure à suivre

APPENDICE 4

L'étude diagnostique des emplois

ÉTUDE DIAGNOSTIQUE DES EMPLOIS

ENQUÊTE DE DIAGNOSTIC SUR LES EMPLOIS

Ce questionnaire, a été mis au point dans le cadre d'une étude menée par l'Université Yale sur les emplois et sur les réactions de leurs titulaires. Les renseignements qui seront recueillis à ce sujet pour divers emplois serviront à déterminer comment on peut mieux concevoir les tâches.

Les pages suivantes renferment différentes questions concernant votre emploi. Au début de chaque partie du questionnaire, vous trouverez des indications précises sur la façon de répondre aux questions. Lisez-les attentivement. Il ne vous faudra normalement pas plus de 25 minutes pour remplir ce questionnaire. Répondez rapidement.

Nous désirons connaître votre impression sur votre travail et vos réactions à son sujet.

Il n'y a aucune question-piège. Vos réponses demeureront confidentielles. Répondez sincèrement.

Merci de votre collaboration.

1. Dans votre travail, êtes-vous appelé(e) à collaborer étroitement avec d'autres personnes (par exemple, des clients ou du personnel de votre organisation)?

1 2 3 4 5 6 7

Très peu; pour faire mon travail il n'est pas nécessaire que je traite avec d'autres personnes

Modérément; une certaine collaboration avec d'autres personnes est nécessaire.

Très souvent; il est absolument essentiel que je traite avec d'autres personnes pour faire mon travail.

2. Avez-vous une certaine autonomie dans votre travail? En d'autres termes, pouvez-vous décider seul(e) comment organiser votre travail?

1 2 3 4 5 6 7

Très peu; je ne peux presque rien dire quant à l'organisation de mon travail.

Une autonomie moyenne; beaucoup de choses sont normalisées mais je peux prendre quelques décisions.

Très souvent; je suis presque entièrement responsable de l'organisation de mon travail.

3. Votre travail se représente-t-il comme un tout bien délimité? Comporte-t-il un début et une fin bien précis? Ou n'est-ce qu'une petite partie d'une tâche qui doit être achevée par d'autres employés?

1 2 3 4 5 6 7

Je n'accomplis qu'une infime partie d'un travail; mon apport est imperceptible dans le produit ou le service final.

J'accomplis une assez grande part du travail; mon apport est perceptible dans le résultat final.

J'accomplis tout le travail du début à la fin; les résultats de mon activité sont facilement perceptibles dans le produit ou le service final.

4. Votre travail est-il **varié**? En d'autres termes, exécutez-vous des tâches diverses qui font appel à plusieurs de vos aptitudes et à plusieurs de vos talents?

1 2 3 4 5 6 7

Très peu varié; mon travail est routinier.

Moyennement varié.

Très varié; mon travail m'oblige à faire des tâches très diverses qui font appel à plusieurs de mes aptitudes et à plusieurs de mes talents.

5. Dans l'ensemble, votre travail est-il **important**? Autrement dit, votre travail peut-il avoir des répercussions sur la vie et le bien-être d'autres personnes?

1 2 3 4 5 6 7

Pas très important; les résultats ont peu de chances d'avoir des répercussions sur quiconque.

Assez important.

Très important; les résultats de mon travail peuvent avoir de grandes répercussions sur autrui.

6. Vos supérieurs et vos collègues vous disent-ils s'ils sont satisfaits de votre travail?

1 2 3 4 5 6 7

Très rarement; on me parle rarement de la qualité de mon travail.

Assez souvent; ils me communiquent parfois leurs réactions mais pas toujours.

Très souvent; mes supérieurs et mes collègues disent presque toujours ce qu'ils pensent de mon travail.

7. Votre travail lui-même vous permet-il d'évaluer votre rendement? Autrement dit, outre les réactions de vos supérieurs et de vos collègues, votre travail vous fournit-il des indices sur sa qualité?

1 2 3 4 5 6 7

Très peu; le travail est organisé de telle sorte qu'il m'est impossible de savoir si je m'acquitte bien de ma tâche

Assez souvent; parfois mon travail me fournit des indices sur sa qualité, mais parfois il ne m'en fournit pas.

Beaucoup; le travail est organisé de telle sorte que je sais presque toujours s'il est bien fait.

DEUXIEME PARTIE

Les énoncés ci-après pourraient servir à qualifier votre emploi.

Veillez indiquer s'ils sont justes ou faux et s'ils qualifient bien votre emploi.

Essayez d'être objectif(ve), que vous aimiez ou non votre emploi.

Veillez inscrire pour chacun des énoncés, un numéro sur la feuille-réponse d'après le barème suivant :

1	2	3	4	5	6	7
Très faux	Faux dans l'ensemble	Assez faux	Sans opinion	Assez juste	Juste dans l'ensemble	Très juste

Dans quelle mesure cet énoncé s'applique-t-il à votre travail?

8. Mon travail m'oblige à faire preuve de compétences complexes et de haut niveau.

9. Je dois souvent travailler en étroite collaboration avec d'autres personnes.

10. Le travail est organisé de sorte que je n'ai jamais l'occasion de faire une tâche du début à la fin.

11. Le travail, en soi, me donne maintes occasions de déterminer si je m'acquitte bien de ma tâche.

12. Le travail est très simple et répétitif.

13. Le titulaire de l'emploi peut faire adéquatement ce travail seul, sans communiquer ni faire de vérification avec d'autres personnes.

14. Mes supérieurs et mes collègues ne me disent presque jamais ce qu'ils pensent de mon travail.

15. La qualité de mon travail peut avoir des répercussions sur un grand nombre d'autres personnes.

16. Cet emploi m'enpêche de faire preuve d'initiative ou de discernement dans mon travail.

17. Mes supérieurs me tiennent souvent au courant de ce qu'ils pensent de mon travail.

18. Mon emploi me donne la possibilité d'achever les travaux que j'entreprends.

19. Le travail, en soi, ne me donne que peu d'indications sur la façon dont je m'acquitte de ma tâche.

20. Mon emploi me laisse beaucoup d'indépendance et de liberté pour organiser mon travail.

21. Mon emploi n'est pas en soi très important pour l'ensemble de la société.

TROISIEME PARTIE

Veillez maintenant nous donner votre opinion sur votre emploi.

Les énoncés ci-après pourraient traduire votre opinion sur votre emploi. Veuillez indiquer si vous êtes d'accord avec ceux-ci.

Veillez inscrire un numéro sur la feuille-réponse, pour chacun des énoncés, selon le barème suivant :

1 Pas d'accord du tout	2 Pas d'accord	3 Pas très d'accord	4 Sans opinion
5 Assez d'accord	6 D'accord	7 Tout à fait d'accord	

Que pensez-vous des énoncés ci-après?

22. Dans cet emploi, j'ai du mal à me soucier vraiment de la façon dont le travail est fait.

23. Mon estime pour moi-même augmente quand je fais bien mon travail.

24. De façon générale, je suis très satisfait(e) de mon emploi.

25. La plupart de mes tâches me semblent inutiles et insignifiantes.

26. Dans cet emploi, je sais généralement si mon travail est satisfaisant.

27. Je ressens une grande satisfaction personnelle quand je fais bien mon travail.

28. Le travail que je fournis dans cet emploi revêt une grande signification pour moi.

29. J'assume une très grande part de responsabilité pour le travail que j'accomplis.

30. Je songe souvent à quitter mon emploi.

31. Dans cet emploi je suis malheureux(se) quand je découvre que j'ai mal fait mon travail.

32. Dans cet emploi j'ai souvent du mal à déterminer si je fais bien ou mal mon travail.

33. Dans cet emploi, il me semble que je devrais m'attribuer personnellement le mérite ou le blâme suscité par les résultats de mon travail.

34. Je suis en général satisfait(e) du genre de travail que je fais dans cet emploi.

35. En général, dans cet emploi, les résultats de mon travail m'importent plus ou moins.

36. Je suis pleinement responsable de la façon dont le travail est fait.

QUATRIEME PARTIE

Veillez maintenant exprimer votre degré de satisfaction sur les aspects de votre emploi indiqué ci-après. Nous vous rappelons d'inscrire le numéro correspondant à votre réponse pour chacun des énoncés, sur la feuille-réponse.

Êtes-vous :

1	2	3	4
Très mécontent	Mécontent	Assez mécontent	Ni mécontent ni satisfait
5	6	7	
Assez satisfait	Satisfait	Très satisfait	

37. de votre sécurité d'emploi.

38. de votre salaire et des avantages sociaux que vous recevez.

39. des responsabilités de perfectionnement que vous apporte votre travail.

40. de vos contacts personnels et professionnels dans votre emploi.

41. de l'estime que vous témoigne votre supérieur immédiat et de son équité.

42. le cas échéant, d'avoir le sentiment d'accomplir un travail valable.

43. de la possibilité de rencontrer de nouvelles connaissances dans l'exercice de vos fonctions.

44. de l'appui et des conseils que vous donne votre supérieur.

45. de la rémunération pour l'apport que vous faites à l'organisme qui vous emploie.

46. de l'esprit d'initiative et de la liberté d'action que vous avez dans votre travail.

47. de l'avenir qui semble vous être assuré dans cette organisation.

48. des possibilités que vous avez d'aider les gens dans l'exercice de vos fonctions.

49. des défis que comporte votre travail.

50. de la qualité d'ensemble de la direction exercée par vos supérieurs.

CINQUIEME PARTIE

Songez aux personnes qui ont le même poste que vous dans votre organisation. Si personne ne fait le même travail que vous, songez à ceux dont le travail s'apparente le plus au vôtre.

Lisez attentivement les énoncés ci-après et voyez s'ils représentent bien l'opinion de ces autres personnes à l'égard de ce travail.

Il se peut que les réponses que vous donnerez dans cette partie, diffèrent de celles que vous avez données quand vous avez fait part de vos réactions. Il arrive souvent que des personnes différentes aient des vues très divergentes sur un même travail.

Nous vous rappelons d'inscrire le numéro correspondant à votre réponse sur la feuille-réponse, pour chacun des énoncés.

Êtes-vous :

1 Pas du tout d'accord	2 Pas d'accord	3 Légèrement en désaccord	4 Ni d'accord ni en désaccord
5 Assez d'accord	6 D'accord	7 Tout à fait d'accord	

avec les énoncés suivants?

51. La plupart des gens qui font ce travail ressentent une grande satisfaction personnelle lorsqu'il le font bien.

52. La plupart des gens qui font ce travail sont très satisfait de leur emploi.

53. La plupart des gens qui font ce travail croient qu'il est inutile et insignifiant.

54. La plupart des gens qui font ce travail se sentent personnellement responsables pour le travail qu'ils accomplissent.

55. La plupart des gens qui ont cet emploi ont une assez grande idée de la qualité de leur travail.

56. La plupart des gens qui font ce travail trouve qu'il revêt une grande satisfaction pour eux.

57. La plupart des gens qui font ce travail se sentent pleinement responsable de la façon dont le travail est fait.

58. Les gens qui font ce travail songent souvent à quitter leur emploi.

59. La plupart des gens qui ont cet emploi sont malheureux quand ils découvrent qu'ils ont mal travaillé.

60. La plupart des gens qui font ce travail ont du mal à savoir s'ils le font bien ou mal.

SIXIEME PARTIE

Vous trouverez ci-dessous des traits caractéristiques qui pourraient se retrouver dans tous emplois. Tout le monde ne les considère pas souhaitables au même degré.

Nous aimerions connaître le degré d'importance que vous accordez personnellement à chacune de ces caractéristiques dans votre emploi.

Veillez indiquer à l'aide du barème ci-après, dans quelle mesure vous aimeriez que ces caractéristiques fassent partie de votre emploi.

ATTENTION : La numérotation diffère des précédentes.

4	5	6	7	8	9	10
Moyennement (ou peu)			Beaucoup		Énormément	

61. Être tenu(e) en haute estime et traité(e) avec équité par vos superviseurs.

62. Avoir un travail stimulant et comportant des défis.

63. Avoir des occasions de faire preuve d'initiatives et d'agir librement.

64. Avoir une grande sécurité d'emploi.

65. Avoir des collègues amicaux.

66. Avoir l'occasion d'apprendre de nouvelles choses de votre travail.

67. Avoir un salaire élevé et de nombreux avantages sociaux.

68. Avoir des occasions de faire preuve d'imagination et de créativité dans votre travail.

69. Avoir des promotions rapides.

70. Avoir des possibilités de croissance personnelle dans votre travail.

71. Avoir le sentiment d'accomplir un travail valable.

SEPTIÈME PARTIE

Les individus ne sont pas tous du même avis quant au type d'emploi qu'ils aimeraient le plus obtenir. Les questions contenue dans cette partie vous permettront d'indiquer ce qui est le plus important pour vous dans un emploi.

Pour chaque question deux postes différents sont brièvement décrits. Veuillez indiquer celui d'entre eux que vous préféreriez si vous deviez choisir.

Lorsque vous répondez, supposez que les deux postes sont identiques. Ne vous attardez qu'aux caractéristiques indiquées.

Voici deux exemples :

POSTE A

Emploi exigeant de travailler avec des machines pendant la plus grande partie de la journée.

1
Préférence
marquée pour
le poste A

2
Légère
préférence
pour le poste A

POSTE B

Emploi exigeant de travailler avec d'autres personnes pendant la plus grande partie de la journée.

3
Sans
préférence

4
Légère
préférence
pour le
poste B

5
Préférence
marquée
pour le
poste B

Si vous aimez autant travailler avec d'autres personnes qu'avec des machines, vous inscririez le numéro 3 sur la feuille-réponse.

Voici un autre exemple. Le choix sera plus difficile à faire car il s'agit de deux postes qui comportent tous les deux des aspects désagréables.

POSTE A			POSTE B	
Emploi exigeant que vous vous exposiez à de grands dangers.			Travail situé à 300 kms de votre foyer.	
1	2	3	4	5
Préférence marquée pour le poste A	Légère préférence pour le poste A	Sans préférence	Légère préférence pour le poste B	Préférence marquée pour le poste B

Si vous aviez une légère préférence pour un poste qui comporte des dangers comparativement à un poste éloigné de votre foyer, vous inscririez le numéro 2 sur la feuille-réponse.

Allez-y maintenant en inscrivant le chiffre qui indique votre préférence.

POSTE A			POSTE B	
72. Un poste très bien rémunéré.			Un poste offrant souvent l'occasion de se montrer créateur et innovateur.	
1	2	3	4	5
Préférence marquée pour le poste A	Légère préférence pour le poste A	Sans préférence	Légère préférence pour le poste B	Préférence marquée pour le poste B

POSTE A			POSTE B	
73. Un poste où vous devez prendre d'importantes décisions.			Un poste qui vous permet de travailler avec beaucoup de gens très agréables.	
1	2	3	4	5
Préférence marquée pour le poste A	Légère préférence pour le poste A	Sans préférence	Légère préférence pour le poste B	Préférence marquée pour le poste B

POSTE A

POSTE B

74. Un poste où l'on confierait les plus grandes responsabilités à ceux qui font le meilleur travail.

Un poste où l'on confierait les plus grandes responsabilités aux employés loyaux qui ont le plus d'ancienneté.

1	2	3	4	5
Préférence marquée pour le poste A	Légère préférence pour le poste A	Sans préférence	Légère préférence pour le poste B	Préférence marquée pour le poste B

POSTE A

POSTE B

75. Un poste dans une entreprise éprouvant des difficultés financières, qui risquerait de fermer ses portes pendant l'année.

Un poste où vous ne pourriez rien dire quant à vos horaires ni quant à l'organisation de votre travail.

1	2	3	4	5
Préférence marquée pour le poste A	Légère préférence pour le poste A	Sans préférence	Légère préférence pour le poste B	Préférence marquée pour le poste B

POSTE A

POSTE B

76. Un poste très routinier.

Un poste où vos collègues ne seraient pas très aimables.

1	2	3	4	5
Préférence marquée pour le poste A	Légère préférence pour le poste A	Sans préférence	Légère préférence pour le poste B	Préférence marquée pour le poste B

POSTE A

77. Un poste où un supérieur se montre souvent très critique envers vous et votre travail en présence d'autres personnes.

1	2
Préférence marquée pour le poste A	Légère préférence pour le poste A

POSTE B

Un poste qui ne vous permet pas d'utiliser des compétences que vous avez acquises au prix d'un dur labeur.

3	4	5
Sans préférence	Légère préférence pour le poste B	Préférence marquée pour le poste B

POSTE A

78. Un poste où votre supérieur vous estime et vous traite de façon juste.

1	2
Préférence marquée pour le poste A	Légère préférence pour le poste A

POSTE B

Un poste qui vous donne sans cesse l'opportunité d'apprendre des choses nouvelles et intéressantes.

3	4	5
Sans préférence	Légère préférence pour le poste B	Préférence marquée pour le poste B

POSTE A

79. Un poste où vous risquez vraiment d'être congédié.

1	2
Préférence marquée pour le poste A	Légère préférence pour le poste A

POSTE B

Un poste qui comporte très peu de défis.

3	4	5
Sans préférence	Légère préférence pour le poste B	Préférence marquée pour le poste B

POSTE A

POSTE B

80. Un poste qui offre de réelles possibilités d'acquérir de nouvelles compétences et de monter dans la hiérarchie de l'organisation.

Un poste assorti de nombreux congés et avantages sociaux.

1	2	3	4	5
Préférence marquée pour le poste A	Légère préférence pour le poste A	Sans préférence	Légère préférence pour le poste B	Préférence marquée pour le poste B

POSTE A

POSTE B

81. Un poste où l'on ne vous laisserait que peu de liberté et de latitude pour organiser votre travail à votre guise.

Un poste dans lequel les conditions de travail sont mauvaises.

1	2	3	4	5
Préférence marquée pour le poste A	Légère préférence pour le poste A	Sans préférence	Légère préférence pour le poste B	Préférence marquée pour le poste B

POSTE A

POSTE B

82. Un poste où se fait un très bon travail d'équipe.

Un poste qui vous permet d'utiliser vos compétences et vos capacités au maximum.

1	2	3	4	5
Préférence marquée pour le poste A	Légère préférence pour le poste A	Sans préférence	Légère préférence pour le poste B	Préférence marquée pour le poste B

POSTE A

POSTE B

83. Un poste qui dans le meilleur des cas ne pose que peu de défis. Un poste où vous devez travailler isolé de vos collègues.

1	2	3	4	5
Préférence marquée pour le poste A	Légère préférence pour le poste A	Sans préférence	Légère préférence pour le poste B	Préférence marquée pour le poste B

APPENDICE 5

Fiche de renseignements personnels

RENSEIGNEMENTS PERSONNELS

84. Homme ___ Femme ___

85. Âge : 20-29 ___ 30-39 ___ 40-49 ___ 50 et + ___

86. Quel est le dernier diplôme que vous avez obtenu?

Certificat ___ Baccalauréat ___ Maîtrise ___ Doctorat ___

Discipline dans laquelle le diplôme a été obtenu : _____

87. Depuis combien d'années enseignez-vous?

1 à 4 ans ___ 5 à 8 ans ___ 9 à 12 ans ___ 13 à 16 ans ___

17 à 20 ans ___ 21 à 24 ans ___ 25 ans et + ___

88. Quelles sont les 5 tâches que vous aimez le moins effectuer?

89. Quelles sont les 5 tâches que vous préférez effectuer?

NOUS VOUS REMERCIONS DE VOTRE PRÉCIEUSE COLLABORATION !!!

APPENDICE 6

Feuille-réponse

FEUILLE-RÉPONSE

1.	21.	41.	61.	81.
_____	_____	_____	_____	_____
2.	22.	42.	62.	82.
_____	_____	_____	_____	_____
3.	23.	43.	63.	83.
_____	_____	_____	_____	_____
4.	24.	44.	64.	
_____	_____	_____	_____	
5.	25.	45.	65.	
_____	_____	_____	_____	
6.	26.	46.	66.	
_____	_____	_____	_____	
7.	27.	47.	67.	
_____	_____	_____	_____	
8.	28.	48.	68.	
_____	_____	_____	_____	
9.	29.	49.	69.	
_____	_____	_____	_____	
10.	30.	50.	70.	
_____	_____	_____	_____	
11.	31.	51.	71.	
_____	_____	_____	_____	
12.	32.	52.	72.	
_____	_____	_____	_____	
13.	33.	53.	73.	
_____	_____	_____	_____	
14.	34.	54.	74.	
_____	_____	_____	_____	
15.	35.	55.	75.	
_____	_____	_____	_____	
16.	36.	56.	76.	
_____	_____	_____	_____	
17.	37.	57.	77.	
_____	_____	_____	_____	
18.	38.	58.	78.	
_____	_____	_____	_____	
19.	39.	59.	79.	
_____	_____	_____	_____	
20.	40.	60.	80.	
_____	_____	_____	_____	

APPENDICE 7

Lettre de remerciements et de rappel

APPENDICE 8

Questions d'entrevue

QUESTIONS D'ENTREVUE

- 1) Quels sont vos sentiments vis-à-vis votre travail?
- 2) Est-ce que votre travail revêt une grande satisfaction pour vous? Expliquez.
- 3) Dans quelle mesure, votre travail vous permet-il d'effectuer différentes tâches et d'utiliser la plupart de vos talents et compétences?
- 4) Recevez-vous le feedback nécessaire de vos supérieurs et collègues? Expliquez.
- 5) Dans quelle mesure, vous considérez-vous appuyé dans l'accomplissement de votre travail?
- 6) Votre travail comporte-t-il suffisamment de défis? Expliquez?
- 7) En tant qu'enseignant, comment êtes-vous perçu par vos collègues?
- 8) Considérez-vous que votre travail est valorisant? Donnez des exemples.
- 9) Dans quelle mesure, pouvez-vous dire que vous êtes motivé?
- 10) Pourriez-vous me donner des exemples de tâches qui vous motivent?

APPENDICE 9

Réponses aux questions d'entrevue

RÉPONSES AUX QUESTIONS D'ENTREVUE

Réponses relatives à la première question d'entrevue

Premier répondant :

- «Sentiment de longueur, on passe une vie dans l'enseignement.»
- «Ces années dans l'enseignement m'ont bien nourri.»
- «C'est le domaine qui m'a le mieux servi dans ma vie.»
- «Enseigner, c'est se développer soi-même.»
- «Le quotidien est routinier mais avec les élèves la routine disparaît.»
- «Enseigner, c'est refaire le monde à chaque fois.»

Deuxième répondant :

- «J'aime l'enseignement, j'aime toujours ça.»

Troisième répondant :

- «J'aime beaucoup mon travail, je m'amuse, c'est encore très agréable et enrichissant. Les élèves m'apportent un regain de vie et de jeunesse.»

Quatrième répondant :

- «J'aime enseigner, j'aime moins le côté administratif (rapports et journées pédagogiques).»

Cinquième répondant :

- «La pression est de plus en plus lourde (l'inquiétude liée aux changements, aux coupures budgétaires et au renouvellement des conventions).»

Sixième répondant :

- «Sentiments de bien-être. J'aime beaucoup ça. C'est motivant à 90 %.»

Septième répondant :

- «Sentiments de joie et passion du travail. Je ressens autant de désir qu'avant d'enseigner.»
- «Sentiment de bien-être, de goût de la relation avec les jeunes et de professionnalisme.»

Huitième répondant :

- «J'aime beaucoup mon travail. J'apprécie moins l'enseignement qu'avant et je ressens une grande insatisfaction à certains points de vue.»

Neuvième répondant :

- «Je l'aime, je l'adore, je n'en ferais pas d'autre.»

Dixième répondant :

- «J'adore mon travail, je suis passionné et j'ai encore beaucoup de bonheur à enseigner.»

Onzième répondant :

- «J'ai toujours aimé l'enseignement. Cependant, je n'ai plus les mêmes sentiments par rapport au travail puisque l'on ne fait plus que transmettre les connaissances. Je n'enseigne pas pour jouer à la mère, au psychologue, au travailleur social ou à la police. J'aime beaucoup moins cette partie de mon travail.»

Réponses relatives à la deuxième question d'entrevue

Premier répondant :

- «Oui, à être dans la classe à enseigner et à sentir mon enseignement bien reçu des élèves.»

Deuxième répondant :

- «Oui, une grande satisfaction.»
- «J'apprends beaucoup. Il suscite ma curiosité et encourage les bonnes relations.»

Troisième répondant :

- «Oui, une très grande satisfaction.»
- «Je m'épanouie dans ma relation avec les autres.»
- «Enseigner, c'est une vocation.»

Quatrième répondant :

- «Il a déjà revêti une grande satisfaction mais aujourd'hui il faut faire de la discipline et remplacer les parents.»

Cinquième répondant :

- «Oui, c'est une grande satisfaction parce que ça me permet de vivre existentiellement, intérieurement, d'échanger, de vivre des choses nouvelles et d'amener le jeune à la réussite le plus heureusement possible.»

Sixième répondant :

- «En général oui, mon insatisfaction est reliée à l'âge de la clientèle, à la façon de se comporter chez certains élèves, au «je m'enfoutisme» de certains, aux libertés prises par les élèves.»
- «À la longue, à force d'encaisser, la patience diminue.»

Septième répondant :

- «C'est sûr, voir les élèves progresser et cheminer et être apprécié des élèves; le travail devient alors un plaisir de tous les jours.»

Huitième répondant :

- «Pas une grande, mais une certaine satisfaction.»
- «J'ai jamais l'impression de réussir à 100 %.»
- «Ma satisfaction est d'amener les élèves à la réussite.»

Neuvième répondant :

- «Oui, ça me plaît beaucoup. Il me permet d'aider les élèves et de voir dans leur yeux qu'ils ont compris.»
- «Je suis heureux de constater la réussite des élèves ou lorsqu'un élève faible réussit l'examen final.»

Dixième répondant :

- «Je ressens une très grande satisfaction quand les élèves sont heureux de me voir.»
- «L'enseignement me permet d'apprendre et j'aime la clientèle.»
- «Je ne me vois pas à la retraite.»

Onzième répondant :

- «Il y a des moments où j'en ai, comme par exemple la relation que j'ai avec les élèves me procure une grande satisfaction.»

Réponses relatives à la troisième question d'entrevue

Premier répondant :

- «Ma tâche est variée (activités, etc.) et je touche à tout.»

Deuxième répondant :

- «J'enseigne plusieurs matières.»
- «Je vais chercher des renseignements connexes.»
- «J'enseigne comme je suis.»
- «J'essaie de trouver différentes stratégies.»

Troisième répondant :

- «J'utilise toute mes compétences. Je vais toujours plus loin.»
- «Je n'utilise pas tous mes talents, puisque la matière ne s'y prête pas.»
- «Je développe ma personnalité et j'ai le talent de maîtriser une classe et de les rembarquer dans la matière.»

Quatrième répondant :

- «Avant oui, maintenant je me limite à l'enseignement en laissant de côté le surplus. Peut-être plus tard.»

Cinquième répondant :

- «J'utilise plusieurs de mes compétences : organiser, préparer, enseigner.»
- «Le seul talent qui n'est pas utilisé est le bricolage.»
- «Je veux intéresser et émerveiller les élèves.»

Sixième répondant :

- «Je ne me plains pas, on a beaucoup de latitude et de créativité. Je ne me sens pas contraint ou limité. J'utilise la plupart de mes talents.»

Septième répondant :

- «Je me sens comme un comédien qui intéresse les élèves et qui les amène à réfléchir.»
- «J'utilise mes talents d'humoriste, d'enseignant et la plupart de mes talents professionnels.»

Huitième répondant :

- «Oui, mais pas tous. Je ne peux pas en utiliser beaucoup en mathématiques.»

Neuvième répondant :

- «On a une certaine liberté d'action et deux mois de vacances.»

Dixième répondant :

- «Je m'adapte facilement et j'utilise mes compétences de pédagogue.»
- «Il faut être un bon acteur et bien expliquer.»

Onzième répondant :

- «L'évolution de la société a faite qu'on a plus juste une tâche d'enseignement.»
- «Oui, si tu t'impliques dans les comités spéciaux, ce qui nous amène à utiliser des talents autres que ceux utilisés en classe.»

Réponses relatives à la quatrième question d'entrevue

Premier répondant :

- Des supérieurs : «Je ne leur reproche rien. Je suis bien reçu. Ils ne m'ont jamais dit : «Tu es un bon prof.»»
- Des collègues : «C'est délicat et assez rare. On le reçoit de quelques-uns mais jamais directement.»
- «Le feedback est plutôt ressenti au niveau des élèves.»

Deuxième répondant :

- Des supérieurs : «Cela change selon la personne. Il y a toujours une certaine distance entre les enseignants et la direction. Ils en donnent davantage à certains enseignants qu'à d'autres. C'est plus de la reconnaissance que du feedback.»

- Des collègues : «C'est plus facile et plus immédiat. On a la possibilité d'échanger et de partager.»

Troisième répondant :

- Des supérieurs : «Non, quand on en a, les commentaires sont négatifs.»
«Quand ça va mal, ils sont là.»
«Ils sont formés pour ne pas féliciter leur enseignants.»
- Des collègues : «On ressent une certaine appréciation et surtout de l'appui.»

Quatrième répondant :

- «Je n'en reçois ni des supérieurs, ni des collègues. D'ailleurs, ce n'est pas une attente de ma part. Par contre, j'en attends beaucoup des élèves.»

Cinquième répondant :

- «Je n'en reçois pas du tout et j'en ai pas besoin.»

Sixième répondant :

- «J'en reçois et la critique me pousse à m'améliorer. Les directeurs ont une approche plus aimable qu'avant.»

Septième répondant :

- Des supérieurs : «La direction nous appuie. Ils s'occupent de la discipline. Ils ont moins peur des parents et des élèves.»
- Des collègues : «Je n'en reçois pas tellement. Il ne faut pas attendre après ça non plus.»

Huitième répondant :

- Des supérieurs : «À peu près jamais.»
- Des collègues : «Plus ou moins. Quand on en reçoit c'est plutôt négatif.»

Neuvième répondant :

- Des supérieurs : «Ils sont reconnaissants. Ils ont confiance en moi, ils me le montrent et me le disent.»
- Des collègues : «Il est plus difficile d'en obtenir des collègues mais ils me respectent. Ils profitent aussi de mes expériences et de mes compétences.»

Dixième répondant :

- «La direction et les collègues nous appuie énormément. Je ne me sens pas seul du tout.» Le feedback s'effectue sous forme d'appui.

Onzième répondant :

- Des supérieurs : «Ça dépend de la direction et de la façon de fonctionner du directeur.»
«Ceux qui donnent le plus de feedback, c'est généralement des directions qui acceptent de partager leur pouvoir, en demandant l'opinion du personnel. Alors on se sent respecté et qu'on fait partie de quelque chose. On se sent responsable des conséquences et c'est un moyen de s'investir davantage. D'ailleurs le bien des élèves passent par le bien des profs et la direction doit en tenir compte.»

- Des collègues : «J'en ai toujours eu du feedback parce que je n'ai jamais ménagé mes efforts.»
- «Des élèves, c'est rare que tu l'as, parfois tu l'as plusieurs années plus tard et ça équivaut à un salaire.»

Réponses relatives à la cinquième question d'entrevue

Premier répondant :

- «Oui, par les élèves.»

Deuxième répondant :

- «Oui, sans problème.»
- «J'entretiens de bonnes relations avec mes collègues. Je vais chercher l'aide nécessaire pour résoudre les problèmes.»

Troisième répondant :

- «Je me sens appuyée à 99 % des parents et à 100 % de la direction. Je reçois aussi l'appui du conseiller pédagogique.»

Quatrième répondant :

- «Cela dépend des circonstances, de l'élève, des parents.»
- «Certains parents nous appuient et d'autres non, on est appuyé à 50 % des parents.»
- «On est appuyé par les collègues lorsque nous partageons le même problème.»

Cinquième répondant :

- «Je suis complètement appuyé administrativement.»
- «Je suis appuyé de très loin des parents, ils sont méconnus, il y a un monde entre les parents et l'école.»
- «Je suis appuyé des collègues moralement, l'appui n'est donc pas verbalisé.»

Sixième répondant :

- «Il existe un phénomène d'ouverture. Nous sommes beaucoup plus appuyés qu'avant. On nous fait confiance.»
- «On remarque cependant de l'inexpérience, une mauvaise lecture, une faible implication chez certains directeurs. Les efforts ne sont pas investis aux bonnes places.»

Septième répondant :

- «On est pas beaucoup appuyé, on apprend à se débrouiller.»
- «Lorsque l'on va voir la direction, ça se complique.»
- «On est appuyé surtout des collègues avec lesquels on a le plus d'affinité. Le travail d'enseignant est plutôt individuel.»

Huitième répondant :

- «Je me sens appuyée du département. Il faut aller chercher l'aide, ils ne viennent pas à vous.»

Neuvième répondant :

- «La direction nous appuie très peu. L'appui des élèves se présente sous forme d'un sourire ou d'un regard.»

Dixième répondant :

- «Je suis appuyée et appréciée des élèves.»

Onzième répondant :

- «Quand la direction accepte de notre part un certain degré de participation, on se sent appuyé. Les décisions sont alors prises en groupe.»

Réponses relatives à la sixième question d'entrevue

Premier répondant :

- «Chaque année est différente. Il faut intéresser les élèves, amener les bons à se surpasser et s'intégrer aux activités de l'école. Mon grand défi est la réussite de tous mes élèves.»

Deuxième répondant :

- «Mon travail comporte des défis à plusieurs points de vue. C'est un éternel recommencement, chaque jour est différent. Mes principaux défis sont d'intéresser les élèves et de me surpasser.»

Troisième répondant :

- «Mon principal défi est la réussite des élèves. De plus, il faut enseigner la responsabilité, motiver les élèves à continuer et les intéresser.»

Quatrième répondant :

- «Le travail en comporte et j'en ajoute. Aller au delà du programme représente mon plus grand défi. Il me faut dépasser l'exigence des objectifs et apprendre toujours davantage.»

Cinquième répondant :

- «Oui, surtout lorsque les enfants sont en difficulté d'apprentissage ou de comportement. Mon défi est d'essayer de régler le PROBLEME et de motiver l'élève davantage.»

Sixième répondant :

- «L'enseignement est illimité. Il faut toujours maintenir la bonne relation avec les élèves afin de les amener au résultat.»

Septième répondant :

- «C'est une tâche très vivifiante, si on se crée des défis. Il ne faut pas s'en laisser imposer. Pour certains, l'enseignement comporte des défis, pour d'autres ce travail est conservateur. Mon grand défi est de m'impliquer auprès de mes élèves.»

Huitième répondant :

- «Oui, il faut satisfaire et aider les élèves.»

Neuvième répondant :

- «Mes défis sont de faire réussir tous mes élèves et d'aider ceux qui ne comprennent pas.»

Dixième répondant :

- «J'ai toujours des défis : améliorer l'apprentissage des élèves pour qu'ils puissent réussir, être toujours disponible pour eux et les motiver.»

Onzième répondant :

- «Oui, mon travail comporte beaucoup de défis, parfois c'est différent. Plus il y a de défis, plus ça fonctionne. Je m'en crée toujours. Mon plus grand défi est de me faire accepter des élèves à cause de mon poids.»

Réponses relatives à la septième question d'entrevue

Premier répondant :

- «Je suis bien apprécié et de service, donc je suis bien perçu de mes collègues.»

Deuxième répondant :

- «Je suis apprécié de mes collègues, ils me font confiance. Je suis toujours ouvert aux suggestions, je cherche constamment le consensus et je connais mes forces et mes faiblesses.»

Troisième répondant :

- «Je suis considéré comme un enseignant compétent et qui s'implique, mais aussi marginal. Certains ressentent de la réticence et des craintes envers moi.»

Quatrième répondant :

- «On me considère comme travaillant, à mon affaire, organisé, calme, solitaire et efficace.»

Cinquième répondant :

- «Je suis discipliné, ordonné, sévère, exigeant, aimé et critiqué par les élèves.»

Sixième répondant :

- «Je ne sais pas et ça ne m'intéresse pas.»

Septième répondant :

- «Je ne sais pas. Ils me respectent, me trouvent amusant et sympathique.»

Huitième répondant :

- «Je suis apprécié et perçu comme un prof qui travaille tout le temps et fiable.»

Neuvième répondant :

- «Je suis apprécié dans l'ensemble.»

Dixième répondant :

- «C'est dur à dire. Je suis bien perçu.»

Onzième répondant :

- «Je me sens apprécié et considéré. On m'a déjà dit que je tenais l'école sur mes épaules.»

Réponses relatives à la huitième question d'entrevue

Premier répondant :

- «C'est plus ou moins valorisant, il y en a des plus valorisants. L'admiration et la reconnaissance des autres nous valorisent tandis que l'échec d'un élève a l'effet contraire.»

Deuxième répondant :

- «C'est valorisant à cause des élèves (un élève qui débloque, qui comprend et qui s'épanouit. la réussite des élèves et la relation avec les élèves. La valorisation n'est pas reliée au travail dans l'école.»

Troisième répondant :

- «C'est valorisant de voir les élèves écouter, progresser et réussir.»

Quatrième répondant :

- «C'est valorisant dans la classe. D'ailleurs, le seul plaisir d'enseigner c'est les élèves (les salutations dans le couloir, un élève qui n'abandonne pas ou qui se confie, la relation avec les élèves).»

Cinquième répondant :

- «C'est valorisant lorsque l'on bâtit une relation de confiance avec les élèves. C'est valorisant de voir que t'es apprécié malgré ta sévérité, de fabriquer de nouveaux outils pédagogiques, d'étendre tes responsabilités, de rendre service et d'enseigner.»

Sixième répondant :

- «Pour enseigner, il faut trouver son travail valorisant. Je n'ai pas hâte de prendre ma retraite, j'ai toujours hâte de venir travailler.»

Septième répondant :

- «C'est valorisant lorsque le feedback des élèves est fort et qu'il y a une bonne participation de leur part. Par contre, l'enseignement est devenu au cours des années, un monde individualiste où règne la désillusion, la diminution de l'esprit d'équipe, le manque de cohésion entre les enseignants, la destruction de la culture de l'école, le manque de fonds et où les élèves sont maîtres.»

Huitième répondant :

- «C'est valorisant de voir que des anciens élèves ont poursuivi leurs études et ont réussi.»

Neuvième répondant :

- «C'est valorisant et motivant de voir le progrès des élèves, de maîtriser une classe, de réussir personnellement, d'intéresser tous les élèves, de savoir reconnaître ses erreurs et de retourner une situation.»

Dixième répondant :

- «C'est valorisant, lorsque l'on voit le taux de réussite. Quand je rentre à la maison, je suis heureux de ma journée.»

Onzième répondant :

- «Mon travail est moins valorisant qu'avant, je suis au bout du rouleau. J'ai le goût de faire autre chose. J'ai plein d'autres défis personnels à réaliser.»

Réponses relatives à la neuvième question d'entrevue

Premier répondant :

- «À 54 ans, je vois ma retraite très loin. J'aime autant mon métier aujourd'hui que je l'aimais il y a 30 ans. Je suis très motivé.»

Deuxième répondant :

- «J'aime mon travail, donc j'estime être motivé.»

Troisième répondant :

- «La motivation est encore là mais elle moins grande qu'avant. Je suis fatigué et je m'implique beaucoup moins.»

Quatrième répondant :

- «J'aime mon travail, je suis à l'école deux heures à l'avance tous les matins. J'aime enseigner, leur montrer des choses et apprendre d'eux.»

Cinquième répondant :

- «Ma motivation vient du fait que je n'ai pas trop d'échec. Le respect de mes élèves me motive.»

Sixième répondant :

- «Je suis moyennement motivé (à 60 %). Ça dépend des journées.»

Septième répondant :

- «J'ai la motivation d'avoir un emploi et d'accomplir ma tâche. J'ai le goût de bouger et de faire des choses. Il est important de séparer vie privée et école. On ne vit pas d'école jour et nuit.»

Huitième répondant :

- «Je suis énormément motivé. C'est important de bien former les jeunes pour les années à venir, de réussir à motiver les élèves, d'avoir une bonne relation avec le milieu, de surmonter les difficultés et d'être ouvert et compréhensif envers la direction.»

Neuvième répondant :

- «Le sourire, l'intérêt et l'appréciation des élèves me motivent.»

Dixième répondant :

- «J'aime venir travailler mais je ne sais pas si je vais enseigner toute ma vie. L'insécurité d'emploi me démotive énormément.»

Onzième répondant :

- «Je l'ai déjà été, mais plus maintenant.»

Réponses relatives à la dixième question d'entrevue

Premier répondant :

- «Expliquer (les cours) et pas les journées pédagogiques;
- présenter quelques chose de beau;
- présenter de la nouvelle matière;
- quand les élèves embarquent;
- ma paye (pas une grosse motivation);
- la relation avec mes élèves;
- l'empathie entre enseignants.»
- «Il n'y a pas de gens qui ne sont pas intelligents, c'est que l'intelligence se manifeste différemment.»

Deuxième répondant :

- «Enseigner (la porte fermée avec mes élèves).»
- «Participer à d'autres activités.»
- «Les journées pédagogiques et les réunions me démoralisent.»

Troisième répondant :

- «Le changement;
- les situations différentes avec certains élèves;
- la matière enseignée.»

Quatrième répondant :

- «Les activités-midi;
- implanter de nouveaux projets;
- dans la classe (intéresser);
- la matière.»
- «On a moins de plaisir lorsque le temps est limité et qu'il faut juste passer la matière.»
- «Il faut se tenir plus entre enseignants, la direction est parfois inutile.»

Cinquième répondant :

- «Être en classe (enseigner, aider);
- faire des projets;
- préparer du matériel;
- les activités para-scolaire.»
- «J'aime moins la correction et la surveillance d'examen.»

Sixième répondant :

- «Le titulariat;
- les activités sportives;
- la relation avec les élèves;
- la préparation de projets;

- le succès des élèves;
- la réalisation de leur talent et leur bon vouloir et de mon enseignement sur papier;
- voir les résultats (reflets de leurs connaissances).»

Septième répondant :

- «La récupération;
- aider les élèves (régler des problèmes personnels);
- parler;
- échanger sur des sujets autres que l'école;
- être perçue autrement que «le prof».»

Huitième répondant :

- «Le plus motivant, c'est la relation avec les élèves.»

Neuvième répondant :

- «L'enseignement (la matière, expliquer aux élèves, venir en aide aux élèves en difficulté, trouver des solutions);
- la relation de respect, de confiance et de complicité avec les élèves.»

Dixième répondant :

- «La réussite de mes élèves;
- mon cheminement de carrière;
- acquérir de l'expérience.»

Onzième répondant :

- «Transmettre des connaissances;
- trouver de nouvelles méthodes d'enseignements;
- quand les élèves comprennent;
- voir un élève qui dépasse l'enseignant.»
- «Je ne regrette pas du tout d'avoir choisi cette profession là.»